DANIEL GOLEMAN

EL LIBRO QUE REVOLUCIONA EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

La inteligencia emocional

Por qué es más importante que el coeficiente intelectual



¿Por qué algunas personas parecen dotadas de un don especial que les permite vivir bien, aunque no sean las que más se destacan por su inteligencia? ¿Por qué no siempre el alumno más inteligente termina siendo el más exitoso? ¿Por qué unos son más capaces que otros para enfrentar contratiempos, superar obstáculos y ver las dificultades bajo una óptica distinta?

El libro demuestra cómo la inteligencia emocional puede ser fomentada y fortalecida en todos nosotros, y cómo la falta de la misma puede influir en el intelecto o arruinar una carrera.

La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal.

En un lenguaje claro y accesible, Goleman presenta una teoría revolucionaria que ha hecho tambalear los conceptos clásicos de la psicología, que daban prioridad al intelecto.



Daniel Goleman

La inteligencia emocional
Por qué es mas importante que el coeficiente intelectual

EL DESAFÍO DE ARISTÓTELES

Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo.
Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno. Con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo.

Aristóteles, Ética a Nicómaco.

Era una bochornosa tarde de agosto en la ciudad de Nueva York. Uno de esos días asfixiantes que hacen que la gente se sienta nerviosa y malhumorada. En el camino de regreso a mi hotel, tomé un autobús en la avenida Madison y, apenas subí al vehículo, me impresionó la cálida bienvenida del conductor, un hombre de raza negra de mediana edad en cuyo rostro se esbozaba una sonrisa entusiasta, que me obsequió con un amistoso « ¡Hola! ¿Cómo está?» , un saludo con el que recibía a todos los viajeros que subían al autobús mientras éste iba serpenteando por entre el denso tráfico del centro de la ciudad. Pero, aunque todos los pasajeros eran recibidos con idéntica amabilidad, el sofocante clima del día parecía afectarles hasta el punto de que muy pocos le devolvían el saludo.

No obstante, a medida que el autobús reptaba pesadamente a través del laberinto urbano, iba teniendo lugar una lenta y mágica transformación. El conductor inició, en voz alta, un diálogo consigo mismo, dirigido a todos los viajeros, en el que iba comentando generosamente las escenas que desfilaban ante nuestros ojos: rebajas en esos grandes almacenes, una hermosa exposición en aquel museo y qué decir de la película recién estrenada en el cine de la manzana siguiente. La evidente satisfacción que le producía hablarnos de las múltiples alternativas que ofrecía la ciudad era contagiosa, y cada vez que un pasajero llegaba al final de su trayecto y descendía del vehículo, parecía haberse sacudido de encima el halo de irritación con el que subiera y, cuando el conductor le despedía con un « ¡Hasta la vista! ¡Que tenga un buen día!» , todos respondían con una abierta sonrisa.

El recuerdo de aquel encuentro ha permanecido conmigo durante casi veinte años. Aquel día acababa de doctorarme en psicología, pero la psicología de entonces prestaba poca o ninguna atención a la forma en que tienen lugar estas transformaciones.

La ciencia psicológica sabía muy poco —si es que sabía algo— sobre los mecanismos de la emoción. Y, a pesar de todo, no cabe la menor duda de que el conductor de aquel autobús era el epicentro de una contagiosa oleada de buenos sentimientos que, a través de sus pasajeros, se extendía por toda la ciudad. Aquel conductor era un conciliador nato, una especie de mago que tenía el poder de

conjurar el nerviosismo y el mal humor que atenazaban a sus pasajeros, ablandando y abriendo un poco sus corazones.

Veamos ahora el marcado contraste que nos ofrecen algunas noticias recogidas en los periódicos de la última semana:

En una escuela local, un niño de nueve años, aquejado de un acceso de violencia porque unos compañeros de tercer curso le habían llamado «mocoso», vertió pintura sobre pupitres, ordenadores e impresoras y destruyó un automóvil que se hallaba estacionado en el aparcamiento.

Ocho jóvenes resultan heridos a causa de un incidente ocurrido cuando una multitud de adolescentes se apiñaban en la puerta de entrada de un club de rap de Manhattan. El incidente, que se inició con una serie de empujones, llevó a uno de los implicados a disparar sobre la multitud con un revólver de calibre 38. El periodista subraya el aumento alarmante de estas reacciones desproporcionadas ante situaciones nimias que se interpretan como faltas de respeto.

Según un informe, el cincuenta y siete por ciento de los asesinatos de menores de doce años fueron cometidos por sus padres o padrastros. En casi la mitad de los casos, los padres trataron de justificar su conducta aduciendo que «lo único que deseaban era castigar al pequeño». Cuya falta, la mayoría de las veces, había consistido en una «infracción» tan grave como ponerse delante del televisor, gritar o ensuciar los pañales.

Un joven alemán es juzgado por provocar un incendio que terminó con la vida de cinco mujeres y niñas de origen turco mientras éstas dormían. El joven, integrante de un grupo neonazi, trató de disculpar su conducta aludiendo a su inestabilidad laboral, a sus problemas con el alcohol y a su creencia de que los culpables de su mala fortuna eran los extranjeros. Y, con un hilo de voz apenas audible, concluyó su declaración diciendo «Me arrepentiré toda la vida. Estoy profundamente avergonzado de lo que hicimos».

A diario, los periódicos nos acosan con noticias que hablan del aumento de la inseguridad y de la degradación de la vida ciudadana. Fruto de una irrupción descontrolada de los impulsos.

Pero este tipo de noticias simplemente nos devuelve la imagen ampliada de la creciente pérdida de control sobre las emociones que tiene lugar en nuestras vidas y en las vidas de quienes nos rodean. Nadie permanece a salvo de esta marea errática de arrebatos y arrepentimientos que, de una manera u otra, acaba salpicando toda nuestra vida.

En la última década hemos asistido a un bombardeo constante de este tipo de noticias que constituye el fiel reflejo de nuestro grado de torpeza emocional, de nuestra desesperación y de la insensatez de nuestra familia, de nuestra comunidad y, en suma, de toda nuestra sociedad. Estos años constituyen la apretada crónica de la rabia y la desesperación galopantes que bullen en la callada soledad de unos niños cuya madre trabajadora los deja con la televisión

como única niñera, en el sufrimiento de los niños abandonados, descuidados o que han sido víctimas de abusos sexuales y en la mezquina intimidad de la violencia conyugal. Este malestar emocional también es el causante del alarmante incremento de la depresión en todo el mundo y de las secuelas que lo deja tras de sí la inquietante oleada de la violencia: escolares armados, accidentes automovilísticos que terminan a tiros, parados resentidos que masacran a sus antiguos compañeros de trabajo, etcétera. Abuso emocional, heridas de bala y estrés postraumático son expresiones que han llegado a formar parte del léxico familiar de la última década, al igual que el moderno cambio de eslogan desde el jovial «¡Que tenga un buen día!» a la suspicacia del «¡Hazme tener un buen día!».

Este libro constituye una guía para dar sentido a lo aparentemente absurdo. En mi trabajo como psicólogo y —en la última década— como periodista del New York Times, he tenido la oportunidad de asistir a la evolución de nuestra comprensión científica del dominio de lo irracional. Desde esta privilegiada posición he podido constatar la existencia de dos tendencias contrapuestas, una que refleja la creciente calamidad de nuestra vida emocional y la otra que nos parece brindarnos algunas soluciones sumamente esperanzadoras.

¿POR QUÉ ESTA INVESTIGACIÓN AHORA?

A pesar de la abundancia de malas noticias, durante la última década hemos asistido a una eclosión sin precedentes de investigaciones científicas sobre la emoción, uno de cuyos ejemplos más elocuentes ha sido el poder llegar a vislumbrar el funcionamiento del cerebro gracias a la innovadora tecnología del escaner cerebral. Estos nuevos medios tecnológicos han desvelado por vez primera en la historia humana uno de los misterios más profundos: el funcionamiento exacto de esa intrincada masa de células mientras estamos pensando, sintiendo, imaginando o soñando.

Este aporte de datos neurobiológicos nos permite comprender con mayor claridad que nunca la manera en que los centros emocionales del cerebro nos incitan a la rabia o al llanto, el modo en que sus regiones más arcaicas nos arrastran a la guerra o al amor y la forma en que podemos canalizarlas hacia el bien o hacia el mal.

Esta comprensión —desconocida hasta hace muy poco— de la actividad emocional y de sus deficiencias pone a nuestro alcance nuevas soluciones para remediar la crisis emocional colectiva.

Para escribir este libro he tenido que aguardar a que la cosecha de la ciencia fuera lo suficientemente fructífera. Este conocimiento ha tardado tanto en llegar porque, durante muchos años, la investigación ha soslayado el papel desempeñado por los sentimientos en la vida mental, dejando que las emociones

fueran convirtiéndose en el gran continente inexplorado de la psicología científica. Y todo este vacío ha propiciado la aparición de un torrente de libros de autoayuda llenos de consejos bien intencionados, aunque basados, en el mejor de los casos, en opiniones clínicas con muy poco fundamento científico, si es que poseen alguno. Pero hoy en día la ciencia se halla, por fin, en condiciones de hablar con autoridad de las cuestiones más apremiantes y contradictorias relativas a los aspectos más irracionales del psiquismo y de cartografiar, con cierta precisión, el corazón del ser humano.

Esta tarea constituye un auténtico desafío para quienes suscriben una visión estrecha de la inteligencia y aseguran que el CI (CI: coeficiente o cociente intelectual) es un dato genético que no puede ser modificado por la experiencia vital y que el destino de nuestras vidas se halla, en buena medida, determinado por esta aptitud. Pero este argumento pasa por alto una cuestión decisiva: ¿qué cambios podemos llevar a cabo para que a nuestros hijos les vaya bien en la vida? ¿Qué factores entran en juego, por ejemplo, cuando personas con un elevado CI no saben qué hacer mientras que otras, con un modesto, o incluso con un bajo CI, lo hacen sorprendentemente bien? Mi tesis es que esta diferencia radica con mucha frecuencia en el conjunto de habilidades que hemos dado en llamar inteligencia emocional, habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Y todas estas capacidades, como podremos comprobar, pueden enseñarse a los niños, brindándoles así la oportunidad de sacar el mejor rendimiento posible al potencial intelectual que les haya correspondido en la lotería genética.

Más allá de esta posibilidad puede entreverse un ineludible imperativo moral. Vivimos en una época en la que el entramado de nuestra sociedad parece descomponerse aceleradamente, una época en la que el egoísmo, la violencia y la mezquindad espiritual parecen socavar la bondad de nuestra vida colectiva. De ahí la importancia de la inteligencia emocional, porque constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales. Además, existe la creciente evidencia de que las actitudes éticas fundamentales que adoptamos en la vida se asientan en las capacidades emocionales subyacentes. Hay que tener en cuenta que el impulso es el vehículo de la emoción y que la semilla de todo impulso es un sentimiento expansivo que busca expresarse en la acción. Podríamos decir que quienes se hallan a merced de sus impulsos —quienes carecen de autocontrol— adolecen de una deficiencia moral porque la capacidad de controlar los impulsos constituye el fundamento mismo de la voluntad y del carácter.

Por el mismo motivo, la raíz del altruismo radica en la empatía, en la habilidad para comprender las emociones de los demás y es por ello por lo que la falta de sensibilidad hacia las necesidades o la desesperación ajenas es una muestra patente de falta de consideración. Y si existen dos actitudes morales que

nuestro tiempo necesita con urgencia son el autocontrol y el altruismo.

NUESTRO VIAJE

El presente libro constituye una guía para conocer todas esas visiones científicas sobre la emoción, un viaje cuyo objetivo es proporcionarnos una mejor comprensión de una de las facetas más desconcertantes de nuestra vida y del mundo que nos rodea.

La meta de nuestro viaje consiste en llegar a comprender el significado —y el modo— de dotar de inteligencia a la emoción, una comprensión que, en sí misma, puede servirnos de gran ayuda, porque el hecho de tomar conciencia del dominio de los sentimientos puede tener un efecto similar al que provoca un observador en el mundo de la física cuántica, es decir, transformar el objeto de observación.

Nuestro viaje se inicia en la primera parte con una revisión de los descubrimientos más recientes sobre la arquitectura emocional del cerebro que nos explica una de las coyunturas más desconcertantes de nuestra vida, aquélla en que nuestra razón se ve desbordada por el sentimiento. Llegar a comprender la interacción de las diferentes estructuras cerebrales que gobiernan nuestras iras y nuestros temores —o nuestras pasiones y nuestras alegrías— puede enseñarnos mucho sobre la forma en que aprendemos los hábitos emocionales que socavan nuestras mejores intenciones, así como también puede mostrarnos el mejor camino para llegar a dominar los impulsos emocionales más destructivos y frustrantes. Y, lo que es aún más importante, todos estos datos neurológicos dejan una puerta abierta a la posibilidad de modelar los hábitos emocionales de nuestros hijos.

En la segunda parte, la siguiente parada importante de nuestro recorrido, examinaremos el papel que desempeñan los datos neurológicos en esa aptitud vital básica que denominamos inteligencia emocional, esa disposición que nos permite, por ejemplo, tomar las riendas de nuestros impulsos emocionales, comprender los sentimientos más profundos de nuestros semejantes, manejar amablemente nuestras relaciones o desarrollar lo que Aristóteles denominara la infrecuente capacidad de «enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto». (Aquellos lectores que no se sientan atraídos por los detalles neurológicos tal vez quieran comenzar el libro directamente por este capítulo).

Este modelo ampliado de lo que significa «ser inteligente» otorga a las emociones un papel central en el conjunto de aptitudes necesarias para vivir. En la tercera parte examinamos algunas de las diferencias fundamentales originadas por este tipo de aptitudes: cómo pueden ayudarnos, por ejemplo, a cuidar nuestras relaciones más preciadas o cómo, por el contrario, su ausencia puede

llegar a destruirlas; cómo las fuerzas económicas que modelan nuestra vida laboral están poniendo un énfasis sin precedentes en estimular la inteligencia emocional para alcanzar el éxito laboral; cómo las emociones tóxicas pueden llegar a ser tan peligrosas para nuestra salud física como fumar varios paquetes de tabaco al día y cómo, por último, el equilibrio emocional contribuye, por el contrario, a proteger nuestra salud y nuestro bienestar.

La herencia genética nos ha dotado de un bagaje emocional que determina nuestro temperamento, pero los circuitos cerebrales implicados en la actividad emocional son tan extraordinariamente maleables que no podemos afirmar que el carácter determine nuestro destino. Como muestra la cuarta parte de nuestro libro, las lecciones emocionales que aprendimos en casa y en la escuela durante la niñez modelan estos circuitos emocionales tornándonos más aptos —o más ineptos— en el manejo de los principios que rigen la inteligencia emocional. En este sentido, la infancia y la adolescencia constituyen una auténtica oportunidad para asimilar los hábitos emocionales fundamentales que gobernarán el resto de nuestras vidas.

La quinta parte explora cuál es la suerte que aguarda a aquellas personas que, en su camino hacia la madurez, no logran controlar su mundo emocional y de qué modo las deficiencias de la inteligencia emocional aumentan el abanico de posibles riesgos, riesgos que van desde la depresión hasta una vida llena de violencia, pasando por los trastornos alimentarios y el abuso de las drogas.

Esta parte también documenta extensamente los esfuerzos realizados en este sentido por ciertas escuelas pioneras que se dedican a enseñar a los niños las habilidades emocionales y sociales necesarias para mantener encarriladas sus vidas.

El conjunto de datos más inquietantes de todo el libro tal vez sea el que nos habla de la investigación llevada a cabo entre padres y profesores y que demuestra el aumento de la tendencia en la presente generación infantil al aislamiento, la depresión, la ira, la falta de disciplina, el nerviosismo, la ansiedad, la impulsividad y la agresividad, un aumento, en suma, de los problemas emocionales.

Si existe una solución, ésta debe pasar necesariamente, en mi opinión, por la forma en que preparamos a nuestros jóvenes para la vida. En la actualidad dejamos al azar la educación emocional de nuestros hijos con consecuencias más que desastrosas. Como ya he dicho, una posible solución consistiría en forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, reconciliando en las aulas a la mente y al corazón. Nuestro viaje concluye con una visita a algunas escuelas innovadoras que tratan de enseñar a los niños los principios fundamentales de la inteligencia emocional. Quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas

como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás.

En su Ética a Nicómaco. Aristóteles realiza una indagación filosófica sobre la virtud, el carácter y la felicidad, desafiándonos a gobernar inteligentemente nuestra vida emocional. Nuestras pasiones pueden abocar al fracaso con suma facilidad y. de hecho, así ocurre en multitud de ocasiones; pero cuando se hallan bien adiestradas, nos proporcionan sabiduría y sirven de guía a nuestros pensamientos, valores y supervivencia. Pero, como dijo Aristóteles, el problema no radica en las emociones en sí sino en su conveniencia y en la oportunidad de su expresión. La cuestión esencial es: ¿de qué modo podremos aportar más inteligencia a nuestras emociones, más civismo a nuestras calles y más afecto a nuestra vida social?

PARTE I

EL CEREBRO EMOCIONAL

1. ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS EMOCIONES?

Sólo se puede ver correctamente con el corazón; lo esencial permanece invisible para el ojo.

Antoine de Saint-Exupéry, El principito

Ahora, los últimos momentos de las vidas de Gary y Mary Jane Chauncey, un matrimonio completamente entregado a Andrea, su hija de once años, a quien una parálisis cerebral terminó confinando a una silla de ruedas. Los Chauncey viajaban en el tren anfibio que se precipitó a un río de la región pantanosa de Louisiana después de que una barcaza chocara contra el puente del ferrocarril y lo semidestruyera. Pensando exclusivamente en su hija Andrea, el matrimonio hizo todo lo posible por salvarla mientras el tren iba sumergiéndose en el agua y se las arreglaron, de algún modo, para sacarla a través de una ventanilla y ponerla a salvo en manos del equipo de rescate. Instantes después, el vagón terminó sumergiéndose en las profundidades y ambos perecieron. La historia de Andrea, la historia de unos padres cuyo postrero acto de heroísmo fue el de garantizar la supervivencia de su hija, refleja unos instantes de un valor casi épico. No cabe la menor duda de que este tipo de episodios se habrá repetido en innumerables ocasiones a lo largo de la prehistoria y la historia de la humanidad, por no mencionar las veces que habrá ocurrido algo similar en el dilatado curso de la evolución. Desde el punto de vista de la biología evolucionista, la autoinmolación parental está al servicio del «éxito reproductivo» que supone transmitir los genes a las generaciones futuras, pero considerado desde la perspectiva de unos padres que deben tomar una decisión desesperada en una situación limite, no existe más motivación que el amor.

Este ejemplar acto de heroísmo parental, que nos permite comprender el poder y el objetivo de las emociones, constituye un testimonio claro del papel desempeñado por el amor altruista —y por cualquier otra emoción que sintamos— en la vida de los seres humanos. De hecho, nuestros sentimientos, nuestras aspiraciones y nuestros anhelos más profundos constituyen puntos de referencia ineludibles y nuestra especie debe gran parte de su existencia a la decisiva influencia de las emociones en los asuntos humanos. El poder de las emociones es extraordinario, sólo un amor poderoso —la urgencia por salvar al hijo amado, por ejemplo— puede llevar a unos padres a ir más allá de su propio instinto de supervivencia individual. Desde el punto de vista del intelecto, se trata de un sacrificio indiscutiblemente irracional pero, visto desde el corazón, constituye la única elección posible.

Cuando los sociobiólogos buscan una explicación al relevante papel que la evolución ha asignado a las emociones en el psiquismo humano, no dudan en destacar la preponderancia del corazón sobre la cabeza en los momentos realmente cruciales. Son las emociones —afirman— las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles —el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones, la relación de pareja, la creación de una familia, etcétera— como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto. Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección que, en el pasado, permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a que se ha visto sometida la existencia humana. En este sentido, nuestro bagaje emocional tiene un extraordinario valor de supervivencia y esta importancia se ve confirmada por el hecho de que las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas de nuestro corazón.

Cualquier concepción de la naturaleza humana que soslaye el poder de las emociones pecará de una lamentable miopía. De hecho, a la luz de las recientes pruebas que nos ofrece la ciencia sobre el papel desempeñado por las emociones en nuestra vida, hasta el mismo término homo sapiens —la especie pensante— resulta un tanto equivoco. Todos sabemos por experiencia propia que nuestras decisiones y nuestras acciones dependen tanto —y a veces más— de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos. Hemos sobrevalorado la importancia de los aspectos puramente racionales (de todo lo que mide el CI) para la existencia humana pero, para bien o para mal, en aquellos momentos en que nos vemos arrastrados por las emociones, nuestra inteligencia se ve francamente desbordada.

CUANDO LA PASIÓN DESBORDA A LA RAZÓN

Fue una terrible tragedia. Matilda Crabtree, una niña de catorce años, quería gastar una broma a sus padres y se ocultó dentro de un armario para asustarles cuando éstos, después de visitar a unos amigos, volvieran a casa pasada la medianoche.

Pero Bobby Crabtree y su esposa creían que Matilda iba a pasar la noche en casa de una amiga. Por ello cuando, al regresar a su hogar, oyeron ruidos. Crabtree no dudó en coger su pistola, dirigirse al dormitorio de Matilda para averiguar lo que ocurría y dispararle a bocajarro en el cuello apenas ésta salió gritando por sorpresa del interior del armario. Doce horas más tarde, Matilda Crabtree fallecía. El miedo que nos lleva a proteger del peligro a nuestra familia constituye uno de los legados emocionales con que nos ha dotado la evolución. El miedo fue precisamente el que empujó a Bobby Crabtree a coger su pistola y

buscar al intruso que creía que merodeaba por su casa. Pero aquel mismo miedo fue también el que le llevó a disparar antes de que pudiera percatarse de cuál era el blanco, antes incluso de que pudiera reconocer la voz de su propia hija. Según afirman los biólogos evolucionistas, este tipo de reacciones automáticas ha terminado inscribiéndose en nuestro sistema nervioso porque sirvió para garantizar la vida durante un periodo largo y decisivo de la prehistoria humana y, más importante todavía, porque cumplió con la principal tarea de la evolución, perpetuar las mismas predisposiciones genéticas en la progenie. Sin embargo, a la vista de la tragedia ocurrida en el hogar de los Crabtree, todo esto no deja de ser una triste ironía.

Pero, si bien las emociones han sido sabias referencias a lo largo del proceso evolutivo, las nuevas realidades que nos presenta la civilización moderna surgen a una velocidad tal que deja atrás al lento paso de la evolución. Las primeras leyes y códigos éticos —el código de Hammurabi, los diez mandamientos del Antiguo Testamento o los edictos del emperador Ashoka— deben considerarse como intentos de refrenar, someter y domesticar la vida emocional puesto que, como ya explicaba Freud en El malestar de la cultura, la sociedad se ha visto obligada a imponer normas externas destinadas a contener la desbordante marea de los excesos emocionales que brotan del interior del individuo.

No obstante, a pesar de todas las limitaciones impuestas por la sociedad, la razón se ve desbordada de tanto en tanto por la pasión, un imponderable de la naturaleza humana cuyo origen se asienta en la arquitectura misma de nuestra vida mental. El diseño biológico de los circuitos nerviosos emocionales básicos con el que nacemos no lleva cinco ni cincuenta, sino cincuenta mil generaciones demostrando su eficacia. Las lentas y deliberadas fuerzas evolutivas que han ido modelando nuestra vida emocional han tardado cerca de un millón de años en llevar a cabo su cometido, y de éstos, los últimos diez mil —a pesar de haber asistido a una vertiginosa explosión demográfica que ha elevado la población humana desde cinco hasta cinco mil millones de personas— han tenido una escasa repercusión en las pautas biológicas que determinan nuestra vida emocional.

Para bien o para mal, nuestras valoraciones y nuestras reacciones ante cualquier encuentro interpersonal no son el fruto exclusivo de un juicio exclusivamente racional o de nuestra historia personal, sino que también parecen arraigarse en nuestro remoto pasado ancestral. Y ello implica necesariamente la presencia de ciertas tendencias que, en algunas ocasiones —como ocurrió, por ejemplo, en el lamentable incidente acaecido en el hogar de los Crabtree—, pueden resultar ciertamente trágicas. Con demasiada frecuencia, en suma, nos vemos obligados a afrontar los retos que nos presenta el mundo postmoderno con recursos emocionales adaptados a las necesidades del pleistoceno. Éste, precisamente, es el tema fundamental sobre el que versa nuestro libro.

Impulsos para la acción

Un día de comienzos de primavera, yo me hallaba atravesando un puerto de montaña de una carretera de Colorado cuando, de pronto, mi vehículo se vio atrapado en una ventisca. La cegadora blancura del remolino de nieve era tal que, por más que entornara la mirada, no podía ver absolutamente nada. Disminuí entonces la velocidad mientras la ansiedad se apoderaba de mi cuerpo y podía escuchar con claridad los latidos de mi corazón.

Pero la ansiedad terminó convirtiéndose en miedo y entonces detuve mi coche a un lado de la calzada dispuesto a esperar a que amainase la tormenta. Media hora más tarde dejó de nevar, la visibilidad volvió y pude proseguir mi viaje. Unos pocos centenares de metros más abajo, sin embargo, me vi obligado a detenerme de nuevo porque dos vehículos que habían colisionado bloqueaban la carretera mientras el equipo de una ambulancia auxiliaba a uno de los pasajeros. De haber seguido adelante en medio de la tormenta, es muy probable que yo también hubiera chocado con ellos.

Tal vez aquel día el miedo me salvara la vida. Como un conejo paralizado de terror ante las huellas de un zorro —o como un protomamífero ocultándose de la mirada de un dinosaurio— me vi arrastrado por un estado interior que me obligó a detenerme, prestar atención y tomar conciencia de la proximidad del peligro.

Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino movere (que significa «moverse») más el prefijo «e», significando algo así como «movimiento hacia» y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. Basta con observar a los niños o a los animales para darnos cuenta de que las emociones conducen a la acción; es sólo en el mundo «civilizado» de los adultos en donde nos encontramos con esa extraña anomalía del reino animal en la que las emociones —los impulsos básicos que nos incitan a actuar— parecen hallarse divorciadas de las reacciones.

La distinta impronta biológica propia de cada emoción evidencia que cada una de ellas desempeña un papel único en nuestro repertorio emocional (véase el apéndice A para mayores detalles sobre las emociones «básicas»). La aparición de nuevos métodos para profundizar en el estudio del cuerpo y del cerebro confirma cada vez con mayor detalle la forma en que cada emoción predispone al cuerpo a un tipo diferente de respuesta.

El enojo aumenta el flujo sanguíneo a las manos, haciendo más fácil empuñar un arma o golpear a un enemigo; también aumenta el ritmo cardíaco y la tasa de hormonas que, como la adrenalina, generan la cantidad de energía necesaria para acometer acciones vigorosas.

En el caso del miedo, la sangre se retira del rostro (lo que explica la palidez y la sensación de «quedarse frío») y fluye a la musculatura esquelética larga —como las piernas, por ejemplo— favoreciendo así la huida. Al mismo tiempo, el cuerpo parece paralizarse, aunque sólo sea un instante, para calibrar, tal vez, si el hecho de ocultarse pudiera ser una respuesta más adecuada. Las conexiones nerviosas de los centros emocionales del cerebro desencadenan también una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta general, sumiéndolo en la inquietud y predisponiéndolo para la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada.

Uno de los principales cambios biológicos producidos por la felicidad consiste en el aumento en la actividad de un centro cerebral que se encarga de inhibir los sentimientos negativos y de aquietar los estados que generan preocupación, al mismo tiempo que aumenta el caudal de energía disponible. En este caso no hay un cambio fisiológico especial salvo, quizás, una sensación de tranquilidad que hace que el cuerpo se recupere más rápidamente de la excitación biológica provocada por las emociones perturbadoras. Esta condición proporciona al cuerpo un reposo, un entusiasmo y una disponibilidad para afrontar cualquier tarea que se esté llevando a cabo y fomentar también, de este modo, la consecución de una amplia variedad de objetivos.

El amor, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual activan el sistema nervioso parasimpático (el opuesto fisiológico de la respuesta de «lucha-o-huida» propia del miedo y de la ira).

La pauta de reacción parasimpática —ligada a la «respuesta de relajación»— engloba un amplio conjunto de reacciones que implican a todo el cuerpo y que dan lugar a un estado de calma y satisfacción que favorece la convivencia.

El arqueo de las cejas que aparece en los momentos de sorpresa aumenta el campo visual y permite que penetre más luz en la retina, lo cual nos proporciona más información sobre el acontecimiento inesperado, facilitando así el descubrimiento de lo que realmente ocurre y permitiendo elaborar, en consecuencia, el plan de acción más adecuado.

El gesto que expresa desagrado parece ser universal y transmite el mensaje de que algo resulta literal o metafóricamente repulsivo para el gusto o para el olfato. La expresión facial de disgusto —ladeando el labio superior y frunciendo ligeramente la nariz— sugiere, como observaba Darwin, un intento primordial de cerrar las fosas nasales para evitar un olor nauseabundo o para expulsar un alimento tóxico.

La principal función de la tristeza consiste en ayudarnos a asimilar una pérdida irreparable (como la muerte de un ser querido o un gran desengaño). La tristeza provoca la disminución de la energía y del entusiasmo por las actividades vitales —especialmente las diversiones y los placeres— y, cuanto más se

profundiza y se acerca a la depresión, más se enlentece el metabolismo corporal. Este encierro introspectivo nos brinda así la oportunidad de llorar una pérdida o una esperanza frustrada, sopesar sus consecuencias y planificar, cuando la energía retorna, un nuevo comienzo. Esta disminución de la energía debe haber mantenido tristes y apesadumbrados a los primitivos seres humanos en las proximidades de su hábitat, donde más seguros se encontraban.

Estas predisposiciones biológicas a la acción son modeladas posteriormente por nuestras experiencias vitales y por el medio cultural en que nos ha tocado vivir. La pérdida de un ser querido. por ejemplo, provoca universalmente tristeza y aflicción, pero la forma en que expresamos esa aflicción —el tipo de emociones que expresamos o que guardamos en la intimidad— es moldeada por nuestra cultura, como también lo es, por ejemplo, el tipo concreto de personas que entran en la categoría de «seres queridos» y que, por tanto, deben ser llorados.

El largo período evolutivo durante el cual fueron moldeándose estas respuestas fue, sin duda, el más crudo que ha experimentado la especie humana desde la aurora de la historia. Fue un tiempo en el que muy pocos niños lograban sobrevivir a la infancia, un tiempo en el que menos adultos todavía llegaban a cumplir los treinta años, un tiempo en el que los depredadores podían atacar en cualquier momento, un tiempo, en suma, en el que la supervivencia o la muerte por inanición dependían del umbral impuesto por la alternancia entre sequías e inundaciones. Con la invención de la agricultura, no obstante, las probabilidades de supervivencia aumentaron radicalmente aun en las sociedades humanas más rudimentarias. En los últimos diez mil años, estos avances se han consolidado y difundido por todo el mundo al mismo tiempo que las brutales presiones que pesaban sobre la especie humana han disminuido considerablemente.

Estas mismas presiones son las que terminaron convirtiendo a nuestras respuestas emocionales en un eficaz instrumento de supervivencia pero, en la medida en que han ido desapareciendo, nuestro repertorio emocional ha ido quedando obsoleto. Si bien, en un pasado remoto, un ataque de rabia podía suponer la diferencia entre la vida y la muerte, la facilidad con la que, hoy en día, un niño de trece años puede acceder a una amplia gama de armas de fuego ha terminado convirtiendo a la rabia en una reacción frecuentemente desastrosa.

Nuestras dos mentes

Una amiga estuvo hablándome de su divorcio, un doloroso proceso de separación. Su marido se había enamorado de una compañera de trabajo y un buen día le anunció que quería irse a vivir con ella. A aquel momento siguieron meses de amargos altercados con respecto al hogar conyugal, el dinero y la custodia de los hijos. Ahora, pocos meses más tarde, me hablaba de su

autonomía y de su felicidad. «Ya no pienso en él —decía, con los ojos humedecidos por las lágrimas— eso es algo que ha dejado de preocuparme.» El instante en que sus ojos se humedecieron podía perfectamente haber pasado inadvertido para mí, pero la comprensión empática (un acto de la mente emocional) de sus ojos húmedos me permitió, más allá de las palabras (un acto de la mente racional), percatarme claramente de su evidente tristeza como si estuviera leyendo un libro abierto.

En un sentido muy real, todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. Una de ellas es la mente racional, la modalidad de comprensión de la que solemos ser conscientes, más despierta, más pensativa, más capaz de ponderar y de reflexionar. El otro tipo de conocimiento, más impulsivo y más poderoso —aunque a veces ilógico —, es la mente emocional (véase el apéndice B para una descripción más detallada de los rasgos característicos de la mente emocional).

La dicotomía entre lo emocional y lo racional se asemeja a la distinción popular existente entre el «corazón» y la «cabeza». Saber que algo es cierto «en nuestro corazón» pertenece a un orden de convicción distinto —de algún modo, un tipo de certeza más profundo— que pensarlo con la mente racional. Existe una proporcionalidad constante entre el control emocional y el control racional sobre la mente ya que, cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante llega a ser la mente emocional, y más ineficaz, en consecuencia, la mente racional. Ésta es una configuración que parece derivarse de la ventaja evolutiva que supuso disponer, durante incontables ocasiones, de emociones e intuiciones que guiaran nuestras respuestas inmediatas frente a aquellas situaciones que ponían en peligro nuestra vida, situaciones en las que detenernos a pensar en la reacción más adecuada podía tener consecuencias francamente desastrosas.

La mayor parte del tiempo, estas dos mentes —la mente emocional y la mente racional— operan en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento para guiarnos adecuadamente a través del mundo. Habitualmente existe un equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, un equilibrio en el que la emoción alimenta y da forma a las operaciones de la mente racional y la mente racional ajusta y a veces censura las entradas procedentes de las emociones. En todo caso, sin embargo, la mente emocional y la mente racional constituyen, como veremos, dos facultades relativamente independientes que reflejan el funcionamiento de circuitos cerebrales distintos aunque interrelacionados. En muchísimas ocasiones, pues, estas dos mentes están exquisitamente coordinadas porque los sentimientos son esenciales para el pensamiento y lo mismo ocurre a la inversa.

Pero, cuando aparecen las pasiones, el equilibrio se rompe y la mente

emocional desborda y secuestra a la mente racional.

Erasmo, el humanista del siglo XVI, describió irónicamente del siguiente modo esta tensión perenne entre la razón y la emoción:

«Júpiter confiere mucha más pasión que razón, en una proporción aproximada de veinticuatro a uno. El ha erigido dos irritables tiranos para oponerse al poder solitario de la razón: la ira y la lujuria. La vida ordinaria del hombre evidencia claramente la impotencia de la razón para oponerse a las fuerzas combinadas de estos dos tiranos. Ante ella, la razón hace lo único que puede, repetir fórmulas virtuosas, mientras que las otras dos se desgañitan, de un modo cada vez más ruidoso y agresivo, exhortando a la razón a seguirlas hasta que finalmente ésta, agotada, se rinde y se entrega.»

EL DESARROLLO DEL CEREBRO

Para comprender mejor el gran poder de las emociones sobre la mente pensante —y la causa del frecuente conflicto existente entre los sentimientos y la razón— consideraremos ahora la forma en que ha evolucionado el cerebro. El cerebro del ser humano, ese kilo y pico de células y jugos neurales, tiene un tamaño unas tres veces superior al de nuestros primos evolutivos, los primates no humanos. A lo largo de millones de años de evolución, el cerebro ha ido creciendo desde abajo hacia arriba, por así decirlo, y los centros superiores constituyen derivaciones de los centros inferiores más antiguos (un desarrollo evolutivo que se repite, por cierto, en el cerebro de cada embrión humano).

La región más primitiva del cerebro, una región que compartimos con todas aquellas especies que sólo disponen de un rudimentario sistema nervioso, es el tallo encefálico, que se halla en la parte superior de la médula espinal. Este cerebro rudimentario regula las funciones vitales básicas, como la respiración, el metabolismo de los otros órganos corporales y las reacciones y movimientos automáticos. Mal podríamos decir que este cerebro primitivo piense o aprenda porque se trata simplemente de un conjunto de reguladores programados para mantener el funcionamiento del cuerpo y asegurarla supervivencia del individuo. Éste es el cerebro propio de la Edad de los Reptiles, una época en la que el siseo de una serpiente era la señal que advertía la inminencia de un ataque.

De este cerebro primitivo —el tallo encefálico— emergieron los centros emocionales que, millones de años más tarde, dieron lugar al cerebro pensante —o «neocórtex» — ese gran bulbo de tejidos replegados sobre sí que configuran el estrato superior del sistema nervioso. El hecho de que el cerebro emocional sea muy anterior al racional y que éste sea una derivación de aquél, revela con claridad las auténticas relaciones existentes entre el pensamiento y el sentimiento.

La raíz más primitiva de nuestra vida emocional radica en el sentido del

olfato o, más precisamente, en el lóbulo olfatorio, ese conglomerado celular que se ocupa de registrar y analizar los olores. En aquellos tiempos remotos el olfato fue un órgano sensorial clave para la supervivencia, porque cada entidad viva, ya sea alimento, veneno, pareja sexual, predador o presa, posee una identificación molecular característica que puede ser transportada por el viento.

A partir del lóbulo olfatorio comenzaron a desarrollarse los centros más antiguos de la vida emocional, que luego fueron evolucionando hasta terminar recubriendo por completo la parte superior del tallo encefálico. En esos estadios rudimentarios, el centro olfatorio estaba compuesto de unos pocos estratos neuronales especializados en analizar los olores. Un estrato celular se encargaba de registrar el olor y de clasificarlo en unas pocas categorías relevantes (comestible, tóxico, sexualmente disponible, enemigo o alimento) y un segundo estrato enviaba respuestas reflejas a través del sistema nervioso ordenando al cuerpo las acciones que debía llevar a cabo (comer, vomitar, aproximarse, escapar o cazar).

Con la aparición de los primeros mamíferos emergieron también nuevos estratos fundamentales en el cerebro emocional. Estos estratos rodearon al tallo encefálico a modo de una rosquilla en cuyo hueco se aloja el tallo encefálico. A esta parte del cerebro que envuelve y rodea al tallo encefálico se le denominó sistema « límbico» , un término derivado del latín limbus, que significa « anillo» . Este nuevo territorio neural agregó las emociones propiamente dichas al repertorio de respuestas del cerebro.”

Cuando estamos atrapados por el deseo o la rabia, cuando el amor nos enloquece o el miedo nos hace retroceder, nos hallamos, en realidad, bajo la influencia del sistema límbico.

La evolución del sistema límbico puso a punto dos poderosas herramientas: el aprendizaje y la memoria, dos avances realmente revolucionarios que permitieron ir más allá de las reacciones automáticas predeterminadas y afinar las respuestas para adaptarlas a las cambiantes exigencias del medio, favoreciendo así una toma de decisiones mucho más inteligente para la supervivencia. Por ejemplo, si un determinado alimento conducía a la enfermedad, la próxima vez seria posible evitarlo. Decisiones como la de saber qué ingerir y qué expulsar de la boca seguían todavía determinadas por el olor y las conexiones existentes entre el bulbo olfatorio y el sistema límbico, pero ahora se enfrentaban a la tarea de diferenciar y reconocer los olores, comparar el olor presente con los olores pasados y discriminar lo bueno de lo malo, una tarea llevada a cabo por el « rinencéfalo» —que literalmente significa « el cerebro nasal» — una parte del circuito límbico que constituye la base rudimentaria del neocórtex, el cerebro pensante.

Hace unos cien millones de años, el cerebro de los mamíferos experimentó una transformación radical que supuso otro extraordinario paso adelante en el

desarrollo del intelecto, y sobre el delgado córtex de dos estratos se asentaron los nuevos estratos de células cerebrales que terminaron configurando el neocórtex (la región que planifica, comprende lo que se siente y coordina los movimientos).

El neocórtex del Homo sapiens, mucho mayor que el de cualquier otra especie, ha traído consigo todo lo que es característicamente humano. El neocórtex es el asiento del pensamiento y de los centros que integran y procesan los datos registrados por los sentidos. Y también agregó al sentimiento nuestra reflexión sobre él y nos permitió tener sentimientos sobre las ideas, el arte, los símbolos y las imágenes.

A lo largo de la evolución, el neocórtex permitió un ajuste fino que sin duda habría de suponer una enorme ventaja en la capacidad del individuo para superar las adversidades, haciendo más probable la transmisión a la descendencia de los genes que contenían la misma configuración neuronal. La supervivencia de nuestra especie debe mucho al talento del neocórtex para la estrategia, la planificación a largo plazo y otras estrategias mentales, y de él proceden también sus frutos más maduros: el arte, la civilización y la cultura.

Este nuevo estrato cerebral permitió comenzar a matizar la vida emocional. Tomemos, por ejemplo, el amor. Las estructuras límbicas generan sentimientos de placer y de deseo sexual (las emociones que alimentan la pasión sexual) pero la aparición del neocórtex y de sus conexiones con el sistema límbico permitió el establecimiento del vinculo entre la madre y el hijo, fundamento de la unidad familiar y del compromiso a largo plazo de criar a los hijos que posibilita el desarrollo del ser humano. En las especies carentes de neocórtex —como los reptiles, por ejemplo— el afecto materno no existe y los recién nacidos deben ocultarse para evitar ser devorados por la madre. En el ser humano, en cambio, los vínculos protectores entre padres e hijos permiten disponer de un proceso de maduración que perdura toda la infancia, un proceso durante el cual el cerebro sigue desarrollándose.

A medida que ascendemos en la escala filogenética que conduce de los reptiles al mono rhesus y, desde ahí, hasta el ser humano, aumenta la masa neta del neocórtex, un incremento que supone también una progresión geométrica en el número de interconexiones neuronales. Y además hay que tener en cuenta que, cuanto mayor es el número de tales conexiones, mayor es también la variedad de respuestas posibles. El neocórtex permite, pues, un aumento de la sutileza y la complejidad de la vida emocional como, por ejemplo, tener sentimientos sobre nuestros sentimientos. El número de interconexiones existentes entre el sistema límbico y el neocórtex es superior en el caso de los primates al del resto de las especies, e infinitamente superior todavía en el caso de los seres humanos; un dato que explica el motivo por el cual somos capaces de desplegar un abanico mucho más amplio de reacciones —y de matices— ante nuestras emociones. Mientras que el conejo o el mono rhesus sólo dispone de un conjunto

muy restringido de respuestas posibles ante el miedo, el neocórtex del ser humano, por su parte, permite un abanico de respuestas mucho más maleable, en el que cabe incluso llamar al 091. Cuanto más complejo es el sistema social, más fundamental resulta esta flexibilidad; y no hay mundo social más complejo que el del ser humano.' Pero el hecho es que estos centros superiores no gobiernan la totalidad de la vida emocional porque, en los asuntos decisivos del corazón —y, más especialmente, en las situaciones emocionalmente críticas—, bien podríamos decir que delegan su cometido en el sistema límbico. Las ramificaciones nerviosas que extendieron el alcance de la zona límbica son tantas, que el cerebro emocional sigue desempeñando un papel fundamental en la arquitectura de nuestro sistema nervioso. La región emocional es el sustrato en el que creció y se desarrolló nuestro nuevo cerebro pensante y sigue estando estrechamente vinculada con él por miles de circuitos neuronales. Esto es precisamente lo que confiere a los centros de la emoción un poder extraordinario para influir en el funcionamiento global del cerebro (incluyendo, por cierto, a los centros del pensamiento).

2. ANATOMÍA DE UN SECUESTRO EMOCIONAL

La vida es una comedia para quienes piensan y una tragedia para quienes sienten.

Hornee Walpole

Era una calurosa tarde de agosto del año 1963, la misma en que el reverendo Martin Luther King, jr. pronunciara en Washington aquella famosa conferencia que comenzó con la frase «Hoy tuve un sueño» ante los manifestantes de la marcha en pro de los derechos civiles. Aquella tarde, Richard Robles, un delincuente habitual condenado a tres años de prisión por los más de cien robos que había llevado a cabo para mantener su adicción a la heroína y que, por aquel entonces, se hallaba en libertad condicional, decidió robar por última vez. Según declaró posteriormente, había tomado la decisión de dejar de robar pero necesitaba desesperadamente dinero para su amiga y para su hija de tres años de edad.

El lujoso apartamento del Upper East Side de Nueva York que Robles eligió para aquella ocasión pertenecía a dos jóvenes mujeres, Janice Wylie, investigadora de la revista Newsweek, de veintiún años, y Emily Hoffert, de veintitrés años de edad y maestra en una escuela primaria. Robles creía que no había nadie en casa pero se equivocó y. una vez dentro, se encontró con Wylie y se vio obligado a amenazarla con un cuchillo y amordazaría, y lo mismo tuvo que hacer cuando, a punto de salir, tropezó con Hoffert.

Según contó años más tarde, mientras estaba amordazando a Hoffert, Janice Wylie le aseguró que nunca lograría escapar porque ella recordaría su rostro y no cejaría hasta que la policía diera con él. Robles, que se había jurado que aquél sería su último robo, entró entonces en pánico y perdió completamente el control de sí mismo. Luego, en pleno ataque de locura, golpeó a las dos mujeres con una botella hasta dejarlas inconscientes y, dominado por la rabia y el miedo, las apuñaló una y otra vez con un cuchillo de cocina. Veinticinco años más tarde, recordando el incidente, se lamentaba diciendo: «estaba como loco. Mi cabeza simplemente estalló».

Durante todo este tiempo Robles no ha dejado de arrepentirse de aquel arrebato de violencia. Hoy en día, treinta años más tarde, sigue todavía en prisión por lo que ha terminado conociéndose como «el asesinato de las universitarias».

Este tipo de explosiones emocionales constituye una especie de secuestro neuronal. Según sugiere la evidencia, en tales momentos un centro del sistema límbico declara el estado de urgencia y recluta todos los recursos del cerebro

para llevar a cabo su impostergable tarea. Este secuestro tiene lugar en un instante y desencadena una reacción decisiva antes incluso de que el neocórtex —el cerebro pensante— tenga siquiera la posibilidad de darse cuenta plenamente de lo que está ocurriendo, y mucho menos todavía de decidir si se trata de una respuesta adecuada. El rasgo distintivo de este tipo de secuestros es que, pasado el momento crítico, el sujeto no sabe bien lo que acaba de ocurrir.

Hay que decir también que estos secuestros no son, en modo alguno, incidentes aislados y que tampoco suelen conducir a crímenes tan detestables como « el asesinato de las universitarias» .

En forma menos drástica, aunque no, por ello, menos intensa, se trata de algo que nos sucede a todos con cierta frecuencia. Recuerde, sin ir más lejos, la última ocasión en la que usted mismo « perdió el control de la situación» y explotó ante alguien —tal vez su esposa. su hijo o el conductor de otro vehículo— con una intensidad que retrospectivamente considerada, le pareció completamente desproporcionada. Es muy probable que aquél también fuera un secuestro, un golpe de estado neural que, como veremos, se origina en la amígdala, uno de los centros del cerebro límbico.

Pero no todos los secuestros límbicos son tan peligrosos porque cuando por ejemplo, alguien sufre un ataque de risa, también se halla dominado por una reacción límbica, y lo mismo ocurre en los momentos de intensa alegría. Cuando Dan Jansen, tras varios intentos infructuosos de conseguir una medalla de oro olímpica en la modalidad de patinaje sobre hielo (que, por cierto, había prometido alcanzar, en su lecho de muerte, a su moribunda hermana) logró finalmente alcanzar su objetivo en la carrera de mil metros de la Olimpiada de Invierno de 1994 en Noruega, la excitación y la euforia que experimentó su esposa fue tal, que tuvo que ser asistida de urgencia por el equipo médico junto a la misma pista de patinaje.

LA SEDE DE TODAS LAS PASIONES

La amígdala del ser humano es una estructura relativamente grande en comparación con la de nuestros parientes evolutivos, los primates. Existen, en realidad, dos amígdalas que constituyen un conglomerado de estructuras interconectadas en forma de almendra (de ahí su nombre, un término que se deriva del vocablo griego que significa « almendra»), y se hallan encima del tallo encefálico, cerca de la base del anillo límbico, ligeramente desplazadas hacia delante.

El hipocampo y la amígdala fueron dos piezas clave del primitivo « cerebro olfativo» que, a lo largo del proceso evolutivo, terminó dando origen al córtex y posteriormente al neocórtex. La amígdala está especializada en las cuestiones emocionales y en la actualidad se considera como una estructura límbica muy

ligada a los procesos del aprendizaje y la memoria. La interrupción de las conexiones existentes entre la amígdala y el resto del cerebro provoca una asombrosa ineptitud para calibrar el significado emocional de los acontecimientos, una condición que a veces se llama « ceguera afectiva» .

A falta de toda carga emocional, los encuentros interpersonales pierden todo su sentido. Un joven cuya amígdala se extirpó quirúrgicamente para evitar que sufriera ataques graves perdió todo interés en las personas y prefería sentarse a solas, ajeno a todo contacto humano. Seguía siendo perfectamente capaz de mantener una conversación, pero ya no podía reconocer a sus amigos íntimos, a sus parientes ni siquiera a su misma madre, y permanecía completamente impasible ante la angustia que les producía su indiferencia. La ausencia funcional de la amígdala parecía impedirle todo reconocimiento de los sentimientos y todo sentimiento sobre sus propios sentimientos. La amígdala constituye, pues, una especie de depósito de la memoria emocional y, en consecuencia, también se la puede considerar como un depósito de significado. Es por ello por lo que una vida sin amígdala es una vida despojada de todo significado personal.

Pero la amígdala no sólo está ligada a los afectos sino que también está relacionada con las pasiones. Aquellos animales a los que se les ha seccionado o extirpado quirúrgicamente la amígdala carecen de sentimientos de miedo y de rabia, renuncian a la necesidad de competir y de cooperar, pierden toda sensación del lugar que ocupan dentro del orden social y su emoción se halla embotada y ausente. El llanto, un rasgo emocional típicamente humano, es activado por la amígdala y por una estructura próxima a ella, el gyrus cingulatus. Cuando uno se siente apoyado, consolado y confortado, esas mismas regiones cerebrales se ocupan de mitigar los sollozos pero, sin amígdala, ni siquiera es posible el desahogo que proporcionan las lágrimas.

Joseph LeDoux, un neurocientífico del Center for Neural Science de la Universidad de Nueva York, fue el primero en descubrir el Importante papel desempeñado por la amígdala en el cerebro emocional. LeDoux forma parte de una nueva hornada de neurocientíficos que, utilizando métodos y tecnologías innovadoras, se han dedicado a cartografiar el funcionamiento del cerebro con un nivel de precisión anteriormente desconocido que pone al descubierto misterios de la mente inaccesibles para las generaciones anteriores. Sus descubrimientos sobre los circuitos nerviosos del cerebro emocional han llegado a desarticular las antiguas nociones existentes sobre el sistema límbico, asignando a la amígdala un papel central y otorgando a otras estructuras límbicas funciones muy diversas.

La investigación llevada a cabo por LeDoux explica la forma en que la amígdala asume el control cuando el cerebro pensante, el neocórtex, todavía no ha llegado a tomar ninguna decisión.

Como veremos, el funcionamiento de la amígdala y su interrelación con el

neocórtex constituyen el núcleo mismo de la inteligencia emocional.

EL REPETIDOR NEURONAL

Los momentos más interesantes para comprender el poder de las emociones en nuestra vida mental son aquéllos en los que nos vemos inmersos en acciones pasionales de las que más tarde, una vez que las aguas han vuelto a su cauce, nos arrepentimos.

¿Cómo podemos volvemos irracionales con tanta facilidad? Tomemos, por ejemplo, el caso de una joven que condujo durante un par de horas para ir a Boston y almorzar y pasar el día con su novio. Durante la comida él le regaló un cartel español muy difícil de encontrar y por el que había estado suspirando desde hacia meses. Pero todo pareció desvanecerse cuando ella le sugirió que fueran al cine y él respondió que no podían pasar el día juntos porque tenía entrenamiento de béisbol. Dolida y recelosa, nuestra amiga rompió entonces a llorar, salió del café y arrojó el cartel a un cubo de la basura. Meses más tarde, recordando el incidente, estaba más arrepentida por la pérdida del cartel que por haberse marchado con cajas destempladas.

No hace mucho tiempo que la ciencia ha descubierto el papel esencial desempeñado por la amígdala cuando los sentimientos impulsivos desbordan la razón. Una de las funciones de la amígdala consiste en escudriñar las percepciones en busca de alguna clase de amenaza. De este modo, la amígdala se convierte en un importante vigía de la vida mental, una especie de centinela psicológico que afronta toda situación, toda percepción, considerando una sola cuestión, la más primitiva de todas: « ¿Es algo que odioNo hay? ¿A lo que temo?» En el caso de que la respuesta a esta pregunta sea afirmativa, la amígdala reaccionará al momento poniendo en funcionamiento todos sus recursos neurales y cablegrafiando un mensaje urgente a todas las regiones del cerebro.

En la arquitectura cerebral, la amígdala constituye una especie de servicio de vigilancia dispuesto a alertar a los bomberos, la policía y los vecinos ante cualquier señal de alarma. En el caso de que, por ejemplo, suene la alarma de miedo, la amígdala envía mensajes urgentes a cada uno de los centros fundamentales del cerebro, disparando la secreción de las hormonas corporales que predisponen a la lucha o a la huida, activando los centros del movimiento y estimulando el sistema cardiovascular, los músculos y las vísceras: La amígdala también es la encargada de activar la secreción de dosis masivas de noradrenalina, la hormona que aumenta la reactividad de ciertas regiones cerebrales clave. entre las que destacan aquéllas que estimulan los sentidos y ponen el cerebro en estado de alerta. Otras señales adicionales procedentes de la amígdala también se encargan de que el tallo encefálico inmovilice el rostro en una expresión de miedo, paralizando al mismo tiempo aquellos músculos que no

tengan que ver con la situación, aumentando la frecuencia cardíaca y la tensión sanguínea y enlenteciendo la respiración. Otras señales de la amígdala dirigen la atención hacia la fuente del miedo y predisponen a los músculos para reaccionar en consecuencia. Simultáneamente los sistemas de la memoria cortical se imponen sobre cualquier otra faceta de pensamiento en un intento de recuperar todo conocimiento que resulte relevante para la emergencia presente.

Estos son algunos de los cambios cuidadosamente coordinados y orquestados por la amígdala en su función rectora del cerebro (véase el apéndice C para tener una visión más detallada a este respecto). De este modo, la extensa red de conexiones neuronales de la amígdala permite, durante una crisis emocional, reclutar y dirigir una gran parte del cerebro, incluida la mente racional.

EL CENTINELA EMOCIONAL

Un amigo me contó que, hace unos años, se hallaba de vacaciones en Inglaterra almorzando en la terraza de un café ubicado junto a un canal. Luego dio un paseo por la orilla del canal cuando de pronto, vio a una niña que miraba aterrada el agua. Antes de poder formarse una idea clara y darse cuenta de lo que pasaba, ya había saltado al canal, sin quitarse la chaqueta ni los zapatos. Sólo una vez en el agua comprendió que la chica miraba a un niño que estaba ahogándose y a quien finalmente pudo terminar rescatando.

¿Qué fue lo que le hizo saltar al agua antes incluso de darse cuenta del motivo de su reacción? La respuesta, en mi opinión, hay que buscarla en la amígdala.

En uno de los descubrimientos más interesantes realizados en la última década sobre la emoción, LeDoux descubrió el papel privilegiado que desempeña la amígdala en la dinámica cerebral como una especie de centinela emocional capaz de secuestrar al cerebro. Esta investigación ha demostrado que la primera estación cerebral por la que pasan las señales sensoriales procedentes de los ojos o de los oídos es el tálamo y, a partir de ahí y a través de una sola sinapsis, la amígdala. Otra vía procedente del tálamo lleva la señal hasta el neocórtex, el cerebro pensante. Esa ramificación permite que la amígdala comience a responder antes de que el neocórtex haya ponderado la información a través de diferentes niveles de circuitos cerebrales, se aperciba plenamente de lo que ocurre y finalmente emita una respuesta más adaptada a la situación.

La investigación realizada por LeDoux constituye una auténtica revolución en nuestra comprensión de la vida emocional que revela por vez primera la existencia de vías nerviosas para los sentimientos que eluden el neocórtex. Este circuito explicaría el gran poder de las emociones para desbordar a la razón porque los sentimientos que siguen este camino directo a la amígdala son los más intensos y primitivos.

Hasta hace poco, la visión convencional de la neurociencia ha sido que el ojo,

el oído y otros órganos sensoriales transmiten señales al tálamo y. desde ahí, a las regiones del neocórtex encargadas de procesar las impresiones sensoriales y organizarlas tal y como las percibimos. En el neocórtex, las señales se interpretan para reconocer lo que es cada objeto y lo que significa su presencia. Desde el neocórtex —sostiene la vieja teoría— las señales se envían al sistema límbico y, desde ahí, las vías eferentes irradian las respuestas apropiadas al resto del cuerpo. Ésta es la forma en la que funciona la mayor parte del tiempo, pero LeDoux descubrió, junto a la larga vía neuronal que va al córtex, la existencia de una pequeña estructura neuronal que comunica directamente el tálamo con la amígdala. Esta vía secundaria y más corta —una especie de atajo— permite que la amígdala reciba algunas señales directamente de los sentidos y emita una respuesta antes de que sean registradas por el neocórtex.

Este descubrimiento ha dejado obsoleta la antigua noción de que la amígdala depende de las señales procedentes del neocórtex para formular su respuesta emocional a causa de la existencia de esta vía de emergencia capaz de desencadenar una respuesta emocional gracias un circuito reverberante paralelo que conecta la amígdala con el neocórtex. Por ello la amígdala puede llevarnos a actuar antes incluso de que el más lento —aunque ciertamente más informado— neocórtex despliegue sus también más refinados planes de acción.

El hallazgo de LeDoux ha transformado la noción prevalente sobre los caminos seguidos por las emociones a través de su investigación del miedo en los animales. En un experimento concluyente, LeDoux destruyó el córtex auditivo de las ratas y luego las expuso a un sonido que iba acompañado de una descarga eléctrica. Las ratas no tardaron en aprender a temer el sonido. aun cuando su neocórtex no llegara a registrarlo. En este caso, el sonido seguía la ruta directa del oído al tálamo y, desde allí, a la amígdala, saltándose todos los circuitos principales. Las ratas, en suma, habían aprendido una reacción emocional sin la menor implicación de las estructuras corticales superiores. En tal caso, la amígdala percibía, recordaba y orquestaba el miedo de una manera completamente independiente de toda participación cortical. Según me dijo LeDoux: «anatómicamente hablando, el sistema emocional puede actuar independientemente del neocórtex. Existen ciertas reacciones y recuerdos emocionales que tienen lugar sin la menor participación cognitiva consciente».

La amígdala puede albergar y activar repertorios de recuerdos y de respuestas que llevamos a cabo sin que nos demos cuenta del motivo por el que lo hacemos, porque el atajo que va del tálamo a la amígdala deja completamente de lado al neocórtex. Este atajo permite que la amígdala sea una especie de almacén de las impresiones y los recuerdos emocionales de los que nunca hemos sido plenamente conscientes.

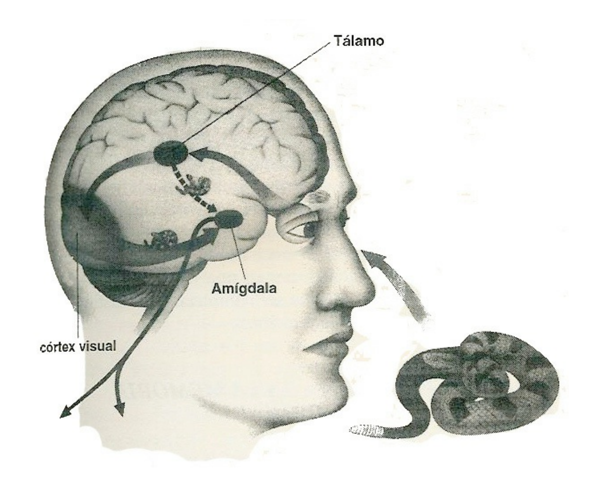


Fig. 1 - RESPUESTA DE LUCHA O HUÍDA
Aumento de la frecuencia cardíaca y de la tensión arterial.
La musculatura larga se prepara para responder rápidamente.

Una señal visual va de la retina al tálamo, en donde se traduce al lenguaje del cerebro. La mayor parte de este mensaje va después al cortex visual, en donde se analiza y evalúa en busca de su significado para emitir la respuesta apropiada. Si esta respuesta es emocional, una señal se dirige a la amígdala para activar los centros emocionales, pero una pequeña porción de la señal original va directamente desde el tálamo a la amígdala por una vía más corta, permitiendo una respuesta más rápida (aunque ciertamente también más imprecisa).

De este modo la amígdala puede desencadenar una respuesta antes de que los centros corticales hayan comprendido completamente lo que está ocurriendo.

¡Y LeDoux afirma que es precisamente el papel subterráneo desempeñado por la amígdala en la memoria el que explica, por ejemplo, un sorprendente experimento en el que las personas adquirieron una preferencia por figuras

geométricas extrañas cuyas imágenes habían visto previamente a tal velocidad que ni siquiera les había permitido ser conscientes de ellas! Otra investigación ha demostrado que, durante los primeros milisegundos de cualquier percepción, no sólo sabemos inconscientemente de qué se trata sino que también decidimos si nos gusta o nos desagrada. De este modo, nuestro « inconsciente cognitivo» no sólo presenta a nuestra conciencia la identidad de lo que vemos sino que también le ofrece nuestra propia opinión al respecto. Nuestras emociones tienen una mente propia, una mente cuyas conclusiones pueden ser completamente distintas a las sostenidas por nuestra mente racional.

EL ESPECIALISTA EN LA MEMORIA EMOCIONAL

Las opiniones inconscientes son recuerdos emocionales que se almacenan en la amígdala. La investigación llevada a cabo por LeDoux y otros neurocientíficos parece sugerir que el hipocampo —que durante mucho tiempo se había considerado como la estructura clave del sistema límbico— no tiene tanto que ver con la emisión de respuestas emocionales como con el hecho de registrar y dar sentido a las pautas perceptivas. La principal actividad del hipocampo consiste en proporcionar una aguda memoria del contexto, algo que es vital para el significado emocional. Es el hipocampo el que reconoce el diferente significado de, pongamos por caso, un oso en el zoológico y un oso en el jardín de su casa.

Y si el hipocampo es el que registra los hechos puros, la amígdala, por su parte, es la encargada de registrar el clima emocional que acompaña a estos hechos. Si, por ejemplo, al tratar de adelantar a un coche en una vía de dos carriles estimamos mal las distancias y tenemos una colisión frontal, el hipocampo registra los detalles concretos del accidente, qué anchura tenía la calzada, quién se hallaba con nosotros y qué aspecto tenía el otro vehículo. Pero es la amígdala la que, a partir de ese momento, desencadenará en nosotros un impulso de ansiedad cada vez que nos dispongamos a adelantar en circunstancias similares. Como me dijo LeDoux: « el hipocampo es una estructura fundamental para reconocer un rostro como el de su prima, pero es la amígdala la que le agrega el clima emocional de que no parece tenerla en mucha estima» .

El cerebro utiliza un método simple pero muy ingenioso para registrar con especial intensidad los recuerdos emocionales, ya que los mismos sistemas de alerta neuroquimicos que preparan al cuerpo para reaccionar ante cualquier amenaza —luchando o escapando— también se encargan de grabar vívidamente este momento en la memoria. En caso de estrés o de ansiedad, o incluso en el caso de una intensa alegría, un nervio que conecta el cerebro con las glándulas suprarrenales (situadas encima de los riñones), estimulando la secreción de las hormonas adrenalina y noradrenalina, disponiendo así al cuerpo para responder

ante una urgencia. Estas hormonas activan determinados receptores del nervio vago, encargado, entre otras muchas cosas, de transmitir los mensajes procedentes del cerebro que regulan la actividad cardíaca y, a su vez, devuelve señales al cerebro, activado también por estas mismas hormonas. Y el principal receptor de este tipo de señales son las neuronas de la amígdala que, una vez activadas, se ocupan de que otras regiones cerebrales fortalezcan el recuerdo de lo que está ocurriendo.

Esta activación de la amígdala parece provocar una intensificación emocional que también profundiza la grabación de esas situaciones. Este es el motivo por el cual, por ejemplo, recordamos a dónde fuimos en nuestra primera cita o qué estábamos haciendo cuando oímos la noticia de la explosión de la lanzadera espacial Challenger. Cuanto más intensa es la activación de la amígdala, más profunda es la impronta y más indeleble la huella que dejan en nosotros las experiencias que nos han asustado o nos han emocionado. Esto significa, en efecto, que el cerebro dispone de dos sistemas de registro, uno para los hechos ordinarios y otro para los recuerdos con una intensa carga emocional, algo que tiene un gran interés desde el punto de vista evolutivo porque garantiza que los animales tengan recuerdos particularmente vívidos de lo que les amenaza y de lo que les agrada.

Pero, además de todo lo que acabamos de ver, los recuerdos emocionales pueden llegar a convenirse en falsas guías de acción para el momento presente.

UN SISTEMA DE ALARMA NEURONAL ANTICUADO

Uno de los inconvenientes de este sistema de alarma neuronal es que, con más frecuencia de la deseable, el mensaje de urgencia mandado por la amígdala suele ser obsoleto, especialmente en el cambiante mundo social en el que nos movemos los seres humanos. Como almacén de la memoria emocional, la amígdala escruta la experiencia presente y la compara con lo que sucedió en el pasado. Su método de comparación es asociativo, es decir que equipara cualquier situación presente a otra pasada por el mero hecho de compartir unos pocos rasgos característicos similares. En este sentido se trata de un sistema rudimentario que no se detiene a verificar la adecuación o no de sus conclusiones y actúa antes de confirmar la gravedad de la situación. Por esto que nos hace reaccionar al presente con respuestas que fueron grabadas hace ya mucho tiempo, con pensamientos, emociones y reacciones aprendidas en respuesta a acontecimientos vagamente similares, lo suficientemente similares como para llegar a activar la amígdala.

No es de extrañar que una antigua enfermera de la marina, traumatizada por las espantosas heridas que una vez tuvo que atender en tiempo de guerra, se viera súbitamente desbordada por una mezcla de miedo, repugnancia y pánico cuando,

años más tarde, abrió la puerta de un armario en el que su hijo pequeño había escondido un hediondo pañal. Bastó con que la amígdala reconociera unos pocos elementos similares a un peligro pasado para que terminara decretando el estado de alarma. El problema es que, junto a esos recuerdos cargados emocionalmente, que tienen el poder de desencadenar una respuesta en un momento crítico, coexisten también formas de respuesta obsoletas.

En tales momentos la imprecisión del cerebro emocional, se ve acentuada por el hecho de que muchos de los recuerdos emocionales más intensos proceden de los primeros años de la vida y de las relaciones que el niño mantuvo con las personas que le criaron (especialmente de las situaciones traumáticas, como palizas o abandonos). Durante ese temprano período de la vida, otras estructuras cerebrales, especialmente el hipocampo (esencial para el recuerdo emocional) y el neocórtex (sede del pensamiento racional) todavía no se encuentran plenamente maduros. En el caso del recuerdo, la amígdala y el hipocampo trabajan conjuntamente y cada una de estas estructuras se ocupa de almacenar y recuperar independientemente un determinado tipo de información. Así, mientras que el hipocampo recupera datos puros, la amígdala determina si esa información posee una carga emocional. Pero la amígdala del niño suele madurar mucho más rápidamente.

LeDoux ha estudiado el papel desempeñado por la amígdala en la infancia y ha llegado a una conclusión que parece respaldar uno de los principios fundamentales del pensamiento psicoanalítico, es decir, que la interacción —los encuentros y desencuentros— entre el niño y sus cuidadores durante los primeros años de vida constituye un auténtico aprendizaje emocional. En opinión de LeDoux, este aprendizaje emocional es tan poderoso y resulta tan difícil de comprender para el adulto porque está grabado en la amígdala con la impronta tosca y no verbal propia de la vida emocional. Estas primeras lecciones emocionales se impartieron en un tiempo en el que el niño todavía carecía de palabras y, en consecuencia, cuando se reactiva el correspondiente recuerdo emocional en la vida adulta, no existen pensamientos articulados sobre la respuesta que debemos tomar. El motivo que explica el desconcierto ante nuestros propios estallidos emocionales es que suelen datar de un período tan temprano que las cosas nos desconcertaban y ni siquiera disponíamos de palabras para comprender lo que sucedía. Nuestros sentimientos tal vez sean caóticos, pero las palabras con las que nos referimos a esos recuerdos no lo son.

CUANDO LAS EMOCIONES SON RÁPIDAS Y TOSCAS

Serían las tres de la mañana cuando un ruido estrepitoso procedente de un rincón de mi dormitorio me despertó bruscamente, como si el techo se estuviera desmoronando y todo el contenido de la buhardilla cayera al suelo.

Inmediatamente salté de la cama y salí de la habitación, pero después de mirar cuidadosamente descubrí que lo único que se había caído era la pila de cajas que mi esposa había amontonado en la esquina el día anterior para ordenar el armario. Nada había caído de la buhardilla; de hecho, ni siquiera había buhardilla. El techo estaba intacto…, y yo también lo estaba.

Ese salto de la cama medio dormido —que realmente podría haberme salvado la vida en el caso de que el techo ciertamente se hubiera desplomado— ilustra a la perfección el poder de la amígdala para impulsamos a la acción en caso de peligro antes de que el neocórtex tenga tiempo para registrar siquiera lo que ha ocurrido. En circunstancias así, el atajo que va desde el ojo —o el oído— hasta el tálamo y la amígdala resulta crucial porque nos proporciona un tiempo precioso cuando la proximidad del peligro exige de nosotros una respuesta inmediata. Pero el circuito que conecta el tálamo con la amígdala sólo se encarga de transmitir una pequeña fracción de los mensajes sensoriales y la mayor parte de la información circula por la vía principal hasta el neocórtex. Por esto, lo que la amígdala registra a través de esta vía rápida es, en el mejor de los casos, una señal muy tosca, la estrictamente necesaria para activar la señal de alarma. Como dice LeDoux: « Basta con saber que algo puede resultar peligroso» . Esa vía directa supone un ahorro valiosísimo en términos de tiempo cerebral (que, recordémoslo, se mide en milésimas de segundo). La amígdala de una rata, por ejemplo, puede responder a una determinada percepción en apenas doce milisegundos mientras que el camino que conduce desde el tálamo hasta el neocórtex y la amígdala requiere el doble de tiempo. (En los seres humanos todavía no se ha llevado a cabo esta medición pero, en cualquiera de los casos, la proporción existente entre ambas vías sería aproximadamente la misma.)

La importancia evolutiva de esta ruta directa debe haber sido extraordinaria, al ofrecer una respuesta rápida que permitió ganar unos milisegundos críticos ante las situaciones peligrosas. Y es muy probable que esos milisegundos salvaran literalmente la vida de muchos de nuestros antepasados porque esa configuración ha terminado quedando impresa en el cerebro de todo protomamifero, incluyendo el de usted y el mío propio. De hecho, aunque ese circuito desempeñe un papel limitado en la vida mental del ser humano —restringido casi exclusivamente a las crisis emocionales— la mayor parte de la vida mental de los pájaros, de los peces y de los reptiles gira en tomo a él, dado que su misma supervivencia depende de escrutar constantemente el entorno en busca de predadores y de presas. Según LeDoux: « El rudimentario cerebro menor de los mamíferos es el principal cerebro de los no mamíferos, un cerebro que permite una respuesta emocional muy veloz. Pero, aunque veloz, se trata también, al mismo tiempo, de una respuesta muy tosca, porque las células implicadas sólo permiten un procesamiento rápido, pero también impreciso» .

Tal vez esta imprecisión resulte adecuada, por ejemplo, en el caso de una

ardilla, porque en tal situación se halla al servicio de la supervivencia y le permite escapar ante el menor asomo de peligro o correr detrás de cualquier indicio de algo comestible, pero en la vida emocional del ser humano esa vaguedad puede llegar a tener consecuencias desastrosas para nuestras relaciones, porque implica, figurativamente hablando, que podemos escapar o lanzarnos irracionalmente sobre alguna persona o sobre alguna cosa. (Consideremos en este sentido, por ejemplo, el caso de aquella camarera que derramó una bandeja con seis platos en cuanto vislumbró la figura de una mujer con una enorme cabellera pelirroja y rizada exactamente igual a la de la mujer por la que la había abandonado su ex-marido.)

Estas rudimentarias confusiones emocionales, basadas en sentir antes que en el pensar, son calificadas por LeDoux como « emociones precognitivas» , reacciones basadas en impulsos neuronales fragmentarios, en bits de información sensorial que no han terminado de organizarse para configurar un objeto reconocible. Se trata de una forma elemental de información sensorial, una especie de « adivina la canción» neuronal —ese juego que consiste en adivinar el nombre de una melodía tras haber escuchado tan sólo unas pocas notas—, de intuir una percepción global apenas percibidos unos pocos rasgos. De este modo, cuando la amígdala experimenta una determinada pauta sensorial como algo urgente, no busca en modo alguno confirmar esa percepción, sino que simplemente extrae una conclusión apresurada y dispara una respuesta.

No deberíamos sorprendemos de que el lado oscuro de nuestras emociones más intensas nos resulte incomprensible, especialmente en el caso de que estemos atrapados en ellas. La amígdala puede reaccionar con un arrebato de rabia o de miedo antes de que el córtex sepa lo que está ocurriendo, porque la emoción se pone en marcha antes que el pensamiento y de un modo completamente independiente de él.

EL GESTOR DE LAS EMOCIONES

El día en que Jessica, la hija de seis años de una amiga, pasó su primera noche en casa de una compañera, mi amiga se hallaba tan nerviosa como ella. Durante todo el día había tratado de que Jessica no se diera cuenta de su ansiedad pero, cuando estaba a punto de acostarse, sonó el timbre del teléfono y mi amiga soltó de inmediato el cepillo de dientes y corrió hacia el teléfono, con el corazón en un puño, mientras por su mente desfilaba todo tipo de imágenes de Jessica en peligro.

« ¡Jessica!» —dijo mi amiga, descolgando bruscamente el teléfono. Y entonces escuchó la voz de una mujer disculpándose por haberse equivocado de número. Ante aquello, la madre de Jessica, recuperando de golpe la compostura, replicó mesuradamente: « ¿Con qué número desea hablar?» . El hecho es que,

mientras la amígdala prepara una reacción ansiosa e impulsiva, otra parte del cerebro emocional se encarga de elaborar una respuesta más adecuada. El regulador cerebral que desconecta los impulsos de la amígdala parece encontrarse en el otro extremo de una de las principales vías nerviosas que van al neocórtex, en el lóbulo prefrontal, que se halla inmediatamente detrás de la frente. El córtex prefrontal parece ponerse en funcionamiento cuando alguien tiene miedo o está enojado pero sofoca o controla el sentimiento para afrontar de un modo más eficaz la situación presente o cuando una evaluación posterior exige una respuesta completamente diferente, como ocurrió en el caso de mi amiga. De este modo, el área prefrontal constituye una especie de modulador de las respuestas proporcionadas por la amígdala y otras regiones del sistema límbico, permitiendo la emisión de una respuesta más analítica y proporcionada.

Habitualmente, las áreas prefrontales gobiernan nuestras reacciones emocionales. Recordemos que el camino nervioso más largo de los que sigue la información sensorial procedente del tálamo, no va a la amígdala sino al neocórtex y a sus muchos centros para asumir y dar sentido a lo que se percibe. Y esa información y nuestra respuesta correspondiente las coordinan los lóbulos prefrontales, la sede de la planificación y de la organización de acciones tendentes a un objetivo determinado, incluyendo las acciones emocionales. En el neocórtex, una serie de circuitos registra y analiza esta información, la comprende y organiza gracias a los lóbulos prefrontales, y si, a lo largo de ese proceso, se requiere una respuesta emocional, es el lóbulo prefrontal quien la dicta, trabajando en equipo con la amígdala y otros circuitos del cerebro emocional.

Este suele ser el proceso normal de elaboración de una respuesta, un proceso que —con la sola excepción de las urgencias emocionales— tiene en cuenta el discernimiento. Así pues, cuando una emoción se dispara, los lóbulos prefrontales ponderan los riesgos y los beneficios de las diversas acciones posibles y apuestan por la que consideran más adecuada. Cuándo atacar y cuándo huir, en el caso de los animales, y cuándo atacar, cuándo huir, y también cuándo tranquilizar, cuándo disuadir, cuándo buscar la simpatía de los demás, cuándo permanecer a la defensiva, cuándo despertar el sentimiento de culpa, cuándo quejarse, cuándo alardear, cuándo despreciar, etcétera —mediante todo nuestro amplio repertorio de artificios emocionales— en el caso de los seres humanos.

El tiempo cerebral invertido en la respuesta neocortical es mayor que el que requiere el mecanismo del secuestro emocional porque las vías nerviosas implicadas son más largas… pero no debemos olvidar que también se trata de una respuesta más juiciosa y más considerada porque, en este caso, el pensamiento precede al sentimiento. El neocórtex es el responsable de que nos entristezcamos cuando experimentamos una pérdida, de que nos alegremos después de haber conseguido algo que considerábamos importante o de que nos

sintamos dolidos o encolerizados por lo que alguien nos ha dicho o nos ha hecho.

Del mismo modo que sucede con la amígdala, sin el concurso de los lóbulos prefrontales gran parte de nuestra vida emocional desaparecería porque sin comprensión de que algo merece una respuesta emocional, no hay respuesta emocional alguna. Desde la aparición (en la década de los cuarenta) de la tristemente famosa « cura» quirúrgica de la enfermedad mental —la lobotomía prefrontal, una operación que consistía en seccionar las conexiones existentes entre el córtex prefrontal y el cerebro inferior o en extirpar parcialmente (con frecuencia de un modo bastante torpe) una parte de los lóbulos prefrontales— los neurólogos han sospechado que éstos desempeñan un importante papel en la vida emocional. En aquella época, anterior a la aparición de una medicación eficaz para el tratamiento de la enfermedad mental, la lobotomía era aclamada como el tratamiento para resolver los problemas mentales más graves: ¡corta los vínculos entre los lóbulos prefrontales y el resto del cerebro y « liberarás» al paciente de su trastorno!… sin embargo, la eliminación de conexiones nerviosas clave terminaba también, por desgracia, « liberando» al paciente de su vida emocional, porque se había destruido su circuito maestro.

El secuestro emocional parece implicar dos dinámicas distintas: la activación de la amígdala y el fracaso en activar los procesos neocorticales que suelen mantener equilibradas nuestras respuestas emocionales. En esos momentos, la mente racional se ve desbordada por la mente emocional y lo mismo ocurre con la función del córtex prefrontal como un gestor eficaz de las emociones sopesando las reacciones antes de actuar y amortiguando las señales de activación enviadas por la amígdala y otros centros límbicos, como un padre que impide que su hijo se comporte arrebatando todo lo que quiere y le enseña a pedirlo (o a esperar).' El interruptor que « apaga» la emoción perturbadora parece hallarse en el lóbulo prefrontal izquierdo. Los neurofisiólogos que han estudiado los estados de ánimo de pacientes con lesiones en el lóbulo prefrontal han llegado a la conclusión de que una de las funciones del lóbulo prefrontal izquierdo consiste en actuar como una especie de termostato neural que regula las emociones desagradables. Así pues, el lóbulo prefrontal derecho es la sede de sentimientos negativos como el miedo y la agresividad. mientras que el lóbulo prefrontal izquierdo los tiene a raya. muy probablemente inhibiendo el lóbulo derecho. En un determinado estudio, por ejemplo, los pacientes con lesiones en el córtex prefrontal izquierdo eran proclives a experimentar miedos y preocupaciones catastrofistas mientras que aquéllos otros con lesiones en el córtex prefrontal derecho eran « desproporcionadamente joviales» , bromeaban continuamente durante las pruebas neurológicas y estaban tan despreocupados que no ponían el menor cuidado en lo que estaban haciendo.

Éste fue precisamente el caso de un marido feliz, un hombre al que se le había extirpado parcialmente el lóbulo prefrontal derecho para eliminar una

malformación cerebral, una operación después de la cual había experimentado un auténtico cambio de personalidad que le convirtió en una persona más amable y —según dijo la mar de contenta su esposa a los médicos— más afectiva. El lóbulo prefrontal izquierdo, en suma, parece formar parte de un circuito que se encarga de desconectar —o, al menos, de atenuar parcialmente— los impulsos emocionales más negativos. Así pues, si la amígdala constituye una especie de señal de alarma, el lóbulo prefrontal izquierdo, por su parte, parece ser el interruptor que «desconecta» las emociones más perturbadoras, como si la amígdala propusiera y el lóbulo prefrontal dispusiera. De este modo, las conexiones nerviosas existentes entre el córtex prefrontal y el sistema límbico no sólo resultan esenciales para llevar a cabo un ajuste fino de las emociones sino que también lo son para ayudamos a navegar a través de las decisiones vitales más importantes.

ARMONIZANDO LA EMOCIÓN Y EL PENSAMIENTO

Las conexiones existentes entre la amígdala (y las estructuras límbicas relacionadas con ella) y el neocórtex constituyen el centro de gravedad de las luchas y de los tratados de cooperación existentes entre el corazón y la cabeza, entre los pensamientos y los sentimientos. Esta vía nerviosa, en suma, explicaría el motivo por el cual la emoción es algo tan fundamental para pensar eficazmente, tanto para tomar decisiones inteligentes como para permitimos simplemente pensar con claridad.

Consideremos el poder de las emociones para obstaculizar el pensamiento mismo. Los neurocientíficos utilizan el término «memoria de trabajo» para referirse a la capacidad de la atención para mantener en la mente los datos esenciales para el desempeño de una determinada tarea o problema (ya sea para descubrir los rasgos ideales que uno busca en una casa mientras hojea folletos de inmobiliarias como para considerar los elementos que intervienen en una de las pruebas de un test de razonamiento). La corteza prefrontal es la región del cerebro que se encarga de la memoria de trabajo. Pero, como acabamos de ver, existe una importante vía nerviosa que conecta los lóbulos prefrontales con el sistema límbico, lo cual significa que las señales de las emociones intensas —ansiedad, cólera y similares— pueden ocasionar parásitos neurales que saboteen la capacidad del lóbulo prefrontal para mantener la memoria de trabajo. Éste es el motivo por el cual, cuando estamos emocionalmente perturbados, solemos decir que «no puedo pensar bien» y también permite explicar por qué la tensión emocional prolongada puede obstaculizar las facultades intelectuales del niño y dificultar así su capacidad de aprendizaje.

Estos déficit no los registra siempre los tests que miden el CI, aunque pueden ser determinados por análisis neuropsicológicos más precisos y colegidos de la

continua agitación e impulsividad del niño. En un estudio llevado a cabo con alumnos de escuelas primarias que, a pesar de tener un CI por encima de la media, mostraban un pobre rendimiento académico, las pruebas neuropsicológicas determinaron claramente la presencia de un desequilibrio en el funcionamiento de la corteza frontal. Se trataba de niños impulsivos y ansiosos, a menudo desorganizados y problemáticos, que parecían tener un escaso control prefrontal sobre sus impulsos límbicos. Este tipo de niños presenta un elevado riesgo de problemas de fracaso escolar, alcoholismo y delincuencia, pero no tanto porque su potencial intelectual sea bajo sino porque su control sobre su vida emocional se halla severamente restringido. El cerebro emocional, completamente separado de aquellas regiones del cerebro cuantificadas por las pruebas corrientes del Cl, controla igualmente la rabia y la compasión. Se trata de circuitos emocionales que son esculpidos por la experiencia a lo largo de toda la infancia y que no deberíamos dejar completamente en manos del azar.

También hay que tener en cuenta el papel que desempeñan las emociones hasta en las decisiones más «racionales». En su intento de comprensión de la vida mental, el doctor Antonio Damasio, un neurólogo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Iowa, ha llevado a cabo un meticuloso estudio de los daños que presentan aquellos pacientes que tienen lesionadas las conexiones existentes entre la amígdala y el lóbulo prefrontal. En tales pacientes, el proceso de toma de decisiones se encuentra muy deteriorado aunque no presenten el menor menoscabo de su CI o de cualquier otro tipo de habilidades cognitivas. Pero, a pesar de que sus capacidades intelectuales permanezcan intactas, sus decisiones laborales y personales son desastrosas e incluso pueden obsesionarse con algo tan nimio como concertar una cita.

Según el doctor Damasio, el proceso de toma de decisiones de estas personas se halla deteriorado porque han perdido el acceso a su aprendizaje emocional. En este sentido. el circuito de la amígdala prefrontal constituye una encrucijada entre el pensamiento y la emoción, una puerta de acceso a los gustos y disgustos que el sujeto ha adquirido en el curso de la vida. Separadas de la memoria emocional de la amígdala, las valoraciones realizadas por el neocórtex dejan de desencadenar las reacciones emocionales que se le asociaron en el pasado y todo asume una gris neutralidad. En tal caso, cualquier estímulo, ya se trate de un animal favorito o de una persona detestable, deja de despertar atracción o rechazo; esos pacientes han «olvidado» todo aprendizaje emocional porque han perdido el acceso al lugar en el que éste se asienta, la amígdala.

Estas averiguaciones condujeron al doctor Damasio a la conclusión contraintuitiva de que los sentimientos son indispensables para la toma racional de decisiones, porque nos orientan en la dirección adecuada para sacar el mejor provecho a las posibilidades que nos ofrece la fría lógica. Mientras que el mundo suele presentarnos un desbordante despliegue de posibilidades (¿En qué debería

invertir los ahorros de mi jubilación? ¿Con quién debería casarme?), el aprendizaje emocional que la vida nos ha proporcionado nos ayuda a eliminar ciertas opciones y a destacar otras. Es así cómo —arguye el doctor Damasio— el cerebro emocional se halla tan implicado en el razonamiento como lo está el cerebro pensante.

Las emociones, pues, son importantes para el ejercicio de la razón. En la danza entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando —o incapacitando— al pensamiento mismo. Y del mismo modo, el cerebro pensante desempeña un papel fundamental en nuestras emociones, exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación.

En cierto modo, tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos. Por ello no es el CI lo único que debemos tener en cuenta, sino que también deberemos considerar la inteligencia emocional. De hecho, el intelecto no puede funcionar adecuadamente sin el concurso de la inteligencia emocional, y la adecuada complementación entre el sistema límbico y el neocórtex, entre la amígdala y los lóbulos prefrontales, exige la participación armónica entre ambos. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de inteligencia emocional y de capacidad intelectual.

Esto vuelve a poner sobre el tapete el viejo problema de la contradicción existente entre la razón y el sentimiento. No es que nosotros pretendamos eliminar la emoción y poner la razón en su lugar —como quería Erasmo—, sino que nuestra intención es la de descubrir el modo inteligente de armonizar ambas funciones. El viejo paradigma proponía un ideal de razón liberada de los impulsos de la emoción, El nuevo paradigma, por su parte, propone armonizar la cabeza y el corazón. Pero, para llevar a cabo adecuadamente esta tarea, deberemos comprender con más claridad lo que significa utilizar inteligentemente las emociones.

PARTE II

LA NATURALEZA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

3. CUANDO EL LISTO ES TONTO

Hasta la fecha no ha sido posible determinar todavía el motivo exacto que indujo a un brillante estudiante de secundaria a apuñalar con un cuchillo de cocina a David Pologruto, su profesor de física. Pasemos ahora a describir los hechos, sobradamente conocidos.

Jason H., estudiante de segundo año del instituto de Coral Springs (Florida) e indudable candidato a matrícula de honor, estaba obsesionado con la idea de ingresar en una prestigiosa facultad de medicina como la de Harvard. Pero Pologruto le había calificado con un notable alto, una nota que le obligaba a arrojar por la borda todos sus sueños, de modo que, provisto de un cuchillo de carnicero, se dirigió al laboratorio de física y, en el transcurso de una discusión con su profesor, no dudó en clavárselo a la altura de la clavícula antes de que pudieran reducirle por la fuerza.

El juez declaró inocente a Jason porque, según reza la sentencia —confirmada, por otra parte, por un equipo de psicólogos y psiquiatras— durante el altercado se hallaba claramente sumido en un estado psicótico. El joven, por su parte, declaró que, apenas tuvo conocimiento de la nota, pensó en quitarse la vida pero que, antes de suicidarse, quiso visitar a Pologruto para hacerle saber que la única causa de su muerte sería su baja calificación. La versión de Pologruto, no obstante, fue muy diferente, puesto que, según él, Jason se hallaba tan furioso que « creo que me visitó completamente decidido a atacarme» .

Más tarde, Jason ingresó en una escuela privada y, dos años después, logró graduarse con la nota más alta de su clase. De haber seguido un curso normal, hubiera alcanzado un sobresaliente pero decidió matricularse en varias asignaturas adicionales para elevar su nota media, que finalmente Fue de matrícula de honor. Pero a pesar de que Jason hubiera terminado graduándose con una calificación extraordinaria, Pologruto se lamentaba de que nunca se hubiera disculpado ni tampoco hubiera asumido la menor responsabilidad por su agresión.

¿Cómo puede una persona con un nivel de inteligencia tan elevado llegar a cometer un acto tan estúpido? La respuesta necesariamente radica en que la inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. Hasta las personas más descollantes y con un CI más elevado pueden ser pésimos timoneles de su vida y llegar a zozobrar en los escollos de las pasiones desenfrenadas y los impulsos ingobernables.

A pesar de la consideración popular que suelen recibir, uno de los secretos a voces de la psicología es la relativa incapacidad de las calificaciones académicas, del CI, o de la puntuación alcanzada en el SAT Test de Aptitud Académico (Abreviatura de Scholastic Aptitude Test, el examen de aptitud escolar que realizan los estudiantes estadounidenses que acceden a la

universidad) para predecir el éxito en la vida. A decir verdad, desde una perspectiva general sí que parece existir —en un sentido amplio— cierta relación entre el CI y las circunstancias por las que discurre nuestra vida. De hecho, las personas que tienen un bajo CI suelen acabar desempeñando trabajos muy mal pagados mientras que quienes tienen un elevado CI tienden a estar mucho mejor remunerados. Pero esto, ciertamente, no siempre ocurre así.

Existen muchas más excepciones a la regla de que el CI predice del éxito en la vida que situaciones que se adapten a la norma. En el mejor de los casos, el CI parece aportar tan sólo un 20% de los factores determinantes del éxito (lo cual supone que el 80% restante depende de otra clase de factores). Como ha subrayado un observador: « en última instancia, la mayor parte de los elementos que determinan el logro de una mejor o peor posición social no tienen que ver tanto con el CI como con factores tales como la clase social o la suerte» .

Incluso autores como Richard Herrnstein y Charles Nurray cuyo libro Tite Bell Curve atribuye al Cl una relevancia Incuestionable, reconocen que: « tal vez fuera mejor que un estudiante de primer año de universidad con una puntuación SAT en matemáticas de 500 no aspirara a dedicarse a las ciencias exactas, lo cual no obsta para que no trate de realizar sus sueños de montar su propio negocio, llegar a ser senador o ahorrar un millón de dólares. La relación existente entre la puntuación alcanzada en el SAT y el logro de nuestros objetivos vitales se ve frustrada por otras características» .

Mi principal interés está precisamente centrado en estas « otras características» a las que hemos dado en llamar inteligencia emocional, características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último —pero no. por ello, menos importante—, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. A diferencia de lo que ocurre con el Cl, cuya investigación sobre centenares de miles de personas tiene casi un siglo de historia, la inteligencia emocional es un concepto muy reciente. De hecho, ni siquiera nos hallamos en condiciones de determinar con precisión el grado de variabilidad interpersonal de la inteligencia emocional. Lo que sí podemos hacer, a la vista de los datos de que disponemos, es avanzar que la inteligencia emocional puede resultar tan decisiva —y. en ocasiones, incluso más— que el Cl. Y, frente a quienes son de la opinión de que ni la experiencia ni la educación pueden modificar substancialmente el resultado del cual trataré de demostrar —en la quinta parte— que, si nos tomamos la molestia de educarles, nuestros hijos pueden aprender a desarrollar las habilidades emocionales fundamentales.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL DESTINO

Recuerdo a un compañero de clase que había obtenido cinco puntuaciones de 800 en el SAT y otros tests de rendimiento académico que nos habían pasado antes de ingresar en el Amherst College. Pero, a pesar de sus extraordinarias facultades intelectuales, mi amigo tardó casi diez años en graduarse porque pasaba la mayor parte del tiempo tumbado, se acostaba tarde, dormía hasta el mediodía y apenas si asistía a las clases.

El CI no basta para explicar los destinos tan diferentes de personas que cuentan con perspectivas, educación y oportunidades similares. Durante la década de los cuarenta, un período en el que —como ocurre actualmente— los estudiantes con un elevado CI se hallaban adscritos a la Ivy League de universidades, (La Ivy League constituye un grupo selecto de ocho universidades privadas de Nueva Inglaterra famosas por su prestigio académico y social.) se llevó a cabo un seguimiento de varios años de duración sobre noventa y cinco estudiantes de Harvard que dejó meridianamente claro que quienes habían obtenido las calificaciones universitarias más elevadas no habían alcanzado un éxito laboral (en términos de salario, productividad o escalafón profesional) comparativamente superior a aquellos compañeros suyos que habían alcanzado una calificación inferior. Y también resultó evidente que tampoco habían conseguido una cota superior de felicidad en la vida ni más satisfacción en sus relaciones con los amigos, la familia o la pareja.

En la misma época se llevó a cabo un seguimiento similar sobre cuatrocientos cincuenta adolescentes —hijos, en su mayor parte, de emigrantes, dos tercios de los cuales procedían de familias que vivían de la asistencia social— que habían crecido en Somerville, Massachussetts, un barrio que por aquella época era un «suburbio ruinoso» enclavado a pocas manzanas de la Universidad de Harvard. Y, aunque un tercio de ellos no superase el coeficiente intelectual de 90, también resultó evidente que el CI tiene poco que ver con el grado de satisfacción que una persona alcanza tanto en su trabajo como en las demás facetas de su vida. Por ejemplo, el 7% de los varones que habían obtenido un Ci inferior a 80 permanecieron en el paro durante más de diez años, lo mismo que ocurrió con el 7% de quienes habían logrado un CI superior a 100. A decir verdad, el estudio también parecía mostrar (como ocurre siempre) una relación general entre el CI y el nivel socioeconómico alcanzado a la edad de cuarenta y siete años, pero lo cierto es que la diferencia existente radica en las habilidades adquiridas en la infancia (como la capacidad de afrontar las frustraciones, controlar las emociones o saber llevarse bien con los demás).

Veamos, a continuación, los resultados —todavía provisionales— de un estudio realizado sobre ochenta y un valedictorians y salutatorians (Los valedictorians son los alumnos que pronuncian los discursos de despedida en la ceremonia de entrega de diplomas, mientras que los salututorians son aquéllos

que pronuncian los discursos de salutación en las ceremonias de apertura del curso universitario.) del curso de 1981 de los institutos de enseñanza media de Illinois. Todos ellos habían obtenido las puntuaciones medias más elevadas de su clase pero, a pesar de que siguieron teniendo éxito en la universidad y alcanzaron excelentes calificaciones, a la edad de treinta años no podía decirse que hubieran obtenido un éxito social comparativamente relevante. Diez años después de haber finalizado la enseñanza secundaria, sólo uno de cada cuatro de estos jóvenes había logrado un nivel profesional más elevado que la media de su edad, y a muchos de ellos, por cierto, les iba bastante peor.

Karen Amold, profesora de pedagogía de la Universidad de Boston y una de las investigadoras que llevó a cabo el seguimiento recién descrito afirma: « creo que hemos descubierto a la gente "cumplidora", a las personas que saben lo que hay que hacer para tener éxito en el sistema, pero el hecho es que los valedietorians tienen que esforzarse tanto como los demás. Saber que una persona ha logrado graduarse con unas notas excelentes equivale a saber que es sumamente buena o bueno en las pruebas de evaluación académicas, pero no nos dice absolutamente nada en cuanto al modo en que reaccionará ante las vicisitudes que le presente la vidas» . Y éste es precisamente el problema, porque la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades —o de oportunidades— a la que deberemos enfrentamos a lo largo de nuestra vida. No obstante, aunque un elevado CI no constituya la menor garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad, nuestras escuelas y nuestra cultura, en general, siguen insistiendo en el desarrollo de las habilidades académicas en detrimento de la inteligencia emocional, de ese conjunto de rasgos —que algunos llaman carácter— que tan decisivo resulta para nuestro destino personal.

Al igual que ocurre con la lectura o con las matemáticas, por ejemplo, la Vida emocional constituye un ámbito —que incluye un determinado conjunto de habilidades— que puede dominarse con mayor o menor pericia. Y el grado de dominio que alcance una persona sobre estas habilidades resulta decisivo para determinar el motivo por el cual ciertos individuos prosperan en la vida mientras que otros, con un nivel intelectual similar, acaban en un callejón sin salida. La competencia emocional constituye, en suma, una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras facultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro).

Existen, por supuesto, multitud de caminos que conducen al éxito en la vida, y muchos dominios en los que las aptitudes emocionales son extraordinariamente importantes. En una sociedad como la nuestra, que atribuye una importancia cada vez mayor al conocimiento, la habilidad técnica es indudablemente esencial.

Hay un chiste infantil a este respecto que dice que no deberíamos extrañamos

si dentro de unos años tenemos que trabajar para quien hoy en día consideramos «tonto». En cualquiera de los casos, en la tercera parte veremos que hasta los «tontos» pueden beneficiarse de la inteligencia emocional para alcanzar una posición laboral privilegiada. Existe una clara evidencia de que las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus sentimientos, y asimismo saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida, desde el noviazgo y las relaciones íntimas hasta la comprensión de las reglas tácitas que gobiernan el éxito en el seno de una organización. Las personas que han desarrollado adecuadamente las habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. Quienes, por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con la suficiente claridad.

UN TIPO DE INTELIGENCIA DIFERENTE

Desde la perspectiva de un observador ocasional, Judy —una niña de cuatro años— pudiera parecer la fea del baile entre sus compañeros, la chica que no participa. la que nunca ocupa el centro sino que se mueve en la periferia. Pero el hecho es que, en realidad, Judy es una observadora muy perspicaz de la política social del patio del parvulario, posiblemente quien manifieste mayor sutilidad en la comprensión de los sentimientos de sus compañeros.

Esta sutilidad no se hizo patente hasta el día en que su maestra reuniera en torno a sí a todos los niños de cuatro años para jugar un juego al que denominan «el juego de la clase», un test, en realidad, de sensibilidad social, en el que se utiliza una especie de casa de muñecas que reproduce el aula y en cuyo interior se dispone una serie de figurillas que llevan en sus cabezas las fotografías del rostro de sus maestros y de sus compañeros.

Cuando la maestra le pidió a Judy que situara a cada compañero en la zona del aula en la que preferiría jugar, Judy lo hizo con una precisión absoluta y, cuando se le pidió que situara a cada niña y a cada niño junto a los compañeros con los que más les gustaba jugar. Judy demostró una capacidad ciertamente extraordinaria.

La minuciosidad de Judy reveló que poseía un mapa social exacto de la clase, una sensibilidad ciertamente excepcional para una niña de su edad. Y son precisamente estas habilidades las que posiblemente permitan que Judy termine alcanzando una posición destacada en cualquiera de los campos en los que tengan importancia las «habilidades personales» (como las ventas, la gestión empresarial o la diplomacia).

La brillantez social de Judy —por no decir nada de su precocidad— se ha podido descubrir gracias a que era alumna de la Escuela Infantil Eliot-Pearson —una escuela sita en el campus de la Universidad de Tufts— en la que se lleva a cabo el Proyecto Spectrum, un programa de estudios que se dedica deliberadamente al cultivo de los diferentes tipos de inteligencia. El Proyecto Spectrum reconoce que el repertorio de habilidades del ser humano va mucho más allá de « las tres erres» (Expresión que se refiere a la triple habilidad de lectura —read—, escritura —write— y cálculo, —(a)rithmetic—, que constituyen el fundamento tradicional de la educación primaria.) que delimitan la estrecha franja de habilidades verbales y aritméticas en la que se centra la educación tradicional. El programa en cuestión reconoce también que una habilidad tal como la sensibilidad social de Judy constituye un tipo de talento que la educación debiera promover en lugar de limitarse a ignorarlo e incluso a reprimirlo. Para que la escuela proporcione una educación en las habilidades de la vida es necesario alentar a los niños a desarrollar todo su amplio abanico de potencialidades y animarles a sentirse satisfechos con lo que hacen.

La figura inspiradora del Proyecto Spectrum es Howard Gardner, psicólogo de la Facultad de Pedagogía de Harvard que, en cierta ocasión, me dijo: « ha llegado ya el momento de ampliar nuestra noción de talento. La contribución más evidente que el sistema educativo puede hacer al desarrollo del niño consiste en ayudarle a encontrar una parcela en la que sus facultades personales puedan aprovecharse plenamente y en la que se sientan satisfechos y preparados. Sin embargo, hemos perdido completamente de vista este objetivo y, en su lugar, constreñimos por igual a todas las personas a un estilo educativo que, en el mejor de los casos, les proporcionará una excelente preparación para convertirse en profesores universitarios. Y nos dedicamos a evaluar la trayectoria vital de una persona en función del grado de ajuste a un modelo de éxito estrecho y preconcebido. Deberíamos invertir menos tiempo en clasificar a los niños y ayudarles más a identificar y a cultivar sus habilidades y sus dones naturales. Existen miles de formas de alcanzar el éxito y multitud de habilidades diferentes que pueden ayudamos a conseguirlo» : Si hay una persona que comprende las limitaciones inherentes al antiguo modo de concebir la inteligencia, ése es Gardner, que no deja de insistir en que los días de gloria del CI han llegado a su fin. El creador del test de papel y lápiz para la determinación del CI fue un psicólogo de Stanford, llamado Lewis Terman, durante la 1ª Guerra Mundial, cuando dos millones de varones norteamericanos fueron clasificados mediante la primera aplicación masiva de este test. Esto condujo a varias décadas de lo que Gardner denomina « el pensamiento CI» , un tipo de pensamiento según el cual « la gente es inteligente o no lo es, la inteligencia es un dato innato (y no hay mucho que podamos hacer, a este respecto, por cambiar las cosas) y existen pruebas psicológicas para discriminar entre ambos grupos. Por su parte, el test

SAT que se realiza para entrar en la universidad se basa en el mismo principio de que una prueba de aptitud sirve para determinar el futuro. Esa forma de pensar impregna a toda nuestra sociedad» .

El influyente libro de Gardner Frames of Mmd constituye un auténtico manifiesto que refuta « el pensamiento Cl» . En este libro, Gardner afirma que no sólo no existe un único y monolítico tipo de inteligencia que resulte esencial para el éxito en la vida sino que, en realidad, existe un amplio abanico de no menos de siete variedades distintas de inteligencia. Entre ellas, Gardner enumera los dos tipos de inteligencia académica (es decir, la capacidad verbal y la aptitud lógico-matemática); la capacidad espacial propia de los arquitectos o de los artistas en general; el talento kinestésico manifiesto en la fluidez y la gracia corporal de Martha Graham o de Magic Johnson; las dotes musicales de Mozart o de YoYo Ma, y dos cualidades más a las que coloca bajo el epígrafe de « inteligencias personales» : la inteligencia interpersonal (propia de un gran terapeuta como Carl Rogers o de un líder de fama mundial como Martin Luther King jr.) y la inteligencia « intrapsiquica» que demuestran las brillantes intuiciones de Sigmund Freud o, más modestamente, la satisfacción interna que experimenta cualquiera de nosotros cuando nuestra vida se halla en armonía con nuestros sentimientos.

El concepto operativo de esta visión plural de la inteligencia es el de multiplicidad. Así, el modelo de Gardner abre un camino que trasciende con mucho el modelo aceptado del Cl como un factor único e inalterable. Gardner reconoce que los tests que nos esclavizaron cuando íbamos a la escuela —desde las pruebas de selección utilizadas para discriminar entre los estudiantes que pueden acceder a la universidad y aquéllos otros que son orientados hacia las escuelas de formación profesional, hasta el SAT (que sirve para determinar a qué universidad puede acceder un determinado alumno, si es que puede acceder a alguna)— se basan en una noción restringida de la inteligencia que no tiene en cuenta el amplio abanico de habilidades y destrezas que son mucho más decisivas para la vida que el CI.

Gardner es perfectamente consciente de que el número siete es un número completamente arbitrario y de que no existe, por tanto, un número mágico concreto que pueda dar cuenta de la amplia diversidad de inteligencias de que goza el ser humano. A la vista de ello, Gardner y sus colegas ampliaron esta lista inicial hasta llegar a incluir veinte clases diferentes de inteligencia. La inteligencia interpersonal, por ejemplo, fue subdividida en cuatro habilidades diferentes, el liderazgo, la aptitud de establecer relaciones y mantener las amistades, la capacidad de solucionar conflictos y la habilidad para el análisis social (tan admirablemente representada por Judy. la niña de cuatro años de la que hemos hablado antes).

Esta visión multidimensional de la inteligencia nos brinda una imagen mucho más rica de la capacidad y del potencial de éxito de un niño que la que nos

ofrece el CI. Cuando los alumnos de Spectrum fueron evaluados en función de la escala de inteligencia de Stanford-Binet (uno de los test más utilizados para la determinación del CI) y en función de otro conjunto de pruebas específicamente diseñadas para valorar el amplio espectro de inteligencias de Gardner, no apareció ninguna relación significativa entre ambos resultados. Los cinco niños que obtuvieron las puntuaciones más elevadas del CI (entre 125 y 1 33) evidenciaron una amplia diversidad de perfiles en las diez áreas cuantificadas por el test de Spectrum. En este sentido, por ejemplo, uno de los cinco niños « más inteligentes» —según los parámetros del CI— mostraba una habilidad especial en tres de las áreas (medidas por la prueba de Spectrum), otros tres tenían aptitudes especiales vinculadas con dos de ellas y el último de los niños más « inteligentes» sólo destacaba en una de las habilidades consideradas por la clasificación de Spectrum. Además, estas áreas se hallaban dispersas: cuatro de las habilidades de estos niños tenían que ver con la música, dos con las artes visuales, otra con la comprensión social, una con la lógica y dos con el lenguaje. Ninguno de los cinco muchachos « inteligentes» mencionados demostró la menor habilidad especial en el movimiento, la aritmética o la mecánica. En realidad, dos de ellos presentaban serias deficiencias en las áreas de movimiento y aritmética.

La conclusión de Gardner es que « la escala de inteligencia de Stant Ord Binet no sirve para pronosticar el éxito en el rendimiento de un subconjunto coherente de las actividades señaladas por Spectrum» . Por otra parte, las puntuaciones obtenidas por los tests de Spectrum proporcionan a padres y profesores una guía muy esclarecedora sobre aquéllas áreas en las que los niños se interesarán de manera natural y aquellas otras con las que, por el contrario, nunca llegarán a entusiasmarse lo suficiente como para transformar una simple destreza en una auténtica maestría.

A lo largo del tiempo, el concepto de inteligencias múltiples de Gardner ha seguido evolucionando y a los diez años del a publicación de su primera teoría, Gardner nos brinda esta breve definición de las inteligencias personales: « La inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos. Los vendedores, los políticos. los maestros, los médicos y los dirigentes religiosos de éxito tienden a ser individuos con un alto grado de inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal por su parte, constituye una habilidad correlativa —vuelta hacia el interior— que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz.»

En otra publicación. Gardner señala que la esencia de la inteligencia interpersonal supone « la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás

personas» . En el apartado relativo a la inteligencia intrapersonal —la clave para el conocimiento de uno mismo—, Gardner menciona « la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta» .

SPOCK CONTRA DATA: CUANDO LA COGNICIÓN NO BASTA

Existe otra dimensión de la inteligencia personal que Gardner señala reiteradamente y que, sin embargo, no parece haber explorado lo suficiente; nos estamos refiriendo al papel que desempeñan las emociones. Es posible que ello se deba a que, tal como el mismo Gardner me reconoció personalmente, su trabajo está profundamente influido por el modelo del psiquismo propugnado por las ciencias cognitivas y, en consecuencia, su visión de las inteligencias múltiples subraya el aspecto cognitivo, es decir, la comprensión —tanto en los demás como en uno mismo— de las motivaciones y las pautas de conducta, con el objetivo de poner esa visión al servicio de nuestra vida y de nuestras relaciones sociales. Pero, al igual que ocurre en el dominio kinestésico, en donde la excelencia física se manifiesta de un modo no verbal, el mundo de las emociones se extiende más allá del alcance del lenguaje y de la cognición.

Así pues, aunque la descripción que hace Gardner de las inteligencias personales asigna una gran importancia al proceso de comprensión del juego de las emociones y a la capacidad de dominarlas, tanto él como sus colaboradores centran toda su atención en la faceta cognitiva del sentimiento y no tratan de desentrañar el papel que desempeñan los sentimientos. De este modo, el vasto continente de la vida emocional que puede convertir nuestra vida interior y nuestras relaciones en algo sumamente complejo, apremiante y desconcertante, queda sin explorar y nos deja en la ignorancia, tanto para descubrir la inteligencia ya patente en las emociones como para averiguar la forma en que podemos hacerlas todavía más inteligentes.

El énfasis de Gardner en el componente cognitivo de la inteligencia personal es un reflejo del zeigeist psicológico en que se asienta su visión. Esta insistencia de la psicología en subrayar los aspectos cognitivos —incluso en el dominio de las emociones— se debe, en parte, a la peculiar historia de esta disciplina científica.

Durante los años cuarenta y cincuenta, la psicología académica se hallaba dominada por los conductistas al estilo de B. F. Skinner, quienes opinaban que la única faceta psicológica que podía observarse objetivamente desde el exterior con precisión científica era la conducta. Este fue el motivo por el cual los conductistas terminaron desterrando de un plumazo del territorio de la ciencia todo rastro de vida interior, incluyendo la Vida emocional.

A finales de la década de los sesenta, la « revolución cognitiva» cambió el centro de atención de la ciencia psicológica, que, a partir de entonces, se cifró en

averiguar la forma en que la mente registra y almacena la información y cuál es la naturaleza de la inteligencia. Pero, aun así, las emociones todavía quedaban fuera del campo de la psicología. La visión convencional de los científicos cognitivos supone que la inteligencia es una facultad hiperracional y fría que se encarga del procesamiento de la información, una especie de señor Spock (el personaje de la serie Star Trek), el arquetipo de los asépticos bytes de información que no se ve afectado por los sentimientos, la encamación viva de la idea de que las emociones no tienen ningún lugar en la inteligencia y sólo sirven para confundir nuestra vida mental.

Los científicos cognitivos se adhirieron a este criterio seducidos por el modelo operante de la mente basado en el funcionamiento de los ordenadores, olvidando que, en realidad, el wetware (juego de palabras en el que el autor establece una analogía entre el hardware, el software y el wetware cerebral al que, en tal caso, se asimila a un ordenador en estado líquido.) cerebral está inmerso en un líquido pulsante impregnado de agentes neuroquímicos que nada tiene que ver con el frío y ordenado silicio que utilizan como metáfora del funcionamiento del psiquismo. De este modo, el modelo imperante entre los científicos cognitivos sobre la forma en que la mente procesa la información soslaya el hecho de que la razón se halla guiada —e incluso puede llegar a verse abrumada— por los sentimientos. El modelo cognitivo prevalente constituye, a este respecto, una visión empobrecida de la mente, una perspectiva que no acierta a explicar el Sturm and Drang (Alusión al movimiento literario romántico alemán de ese mismo nombre que se caracterizó por su oposición a las normas sociales y racionales establecidas y por su exaltación suprema de la sensibilidad y de la intuición.) de los sentimientos que sazonan la vida intelectual. No cabe duda de que, con el fin de poder sustentar su modelo, los científicos cognitivos se han visto obligados a obviar la relevancia de los temores, de las esperanzas, de las riñas matrimoniales, de las envidias profesionales y. en definitiva, de todo el trasfondo de sentimientos que constituye el condimento mismo de la vida y que a cada momento determinan la forma exacta (y el mayor o menor grado de adecuación) en que se procesa la información.

Pero esta concepción científica unilateral de una vida mental emocionalmente plana —que durante los últimos ochenta años ha condicionado la investigación sobre la inteligencia— está cambiando gradualmente a medida que la psicología comienza a reconocer el papel esencial que desempeñan por los sentimientos en los procesos mentales. La psicología actual, más parecida a Data (el personaje de la serie Star Trek: The Next Generation) que al señor Spock, comienza a tomar en consideración el potencial y las virtudes —así como los peligros— de las emociones en nuestra vida mental. Después de todo, como Data llega a columbrar (para su propia consternación, si es que puede sentir tal cosa), la fría lógica no sirve de nada a la hora de encontrar una solución humana

adecuada. Los sentimientos constituyen el dominio en el que más evidente se hace nuestra humanidad y, en ese sentido, Data quiere llegar a sentir porque sabe que, mientras no sienta, no podrá acceder a un aspecto fundamental de la humanidad. Anhela la amistad y la lealtad porque, como el Hombre de Hojalata de El mago de Oz, carece de corazón. Al faltarle el sentido lírico que proporcionan los sentimientos, Data puede componer música o escribir poesía haciendo alarde de un alto grado de virtuosismo técnico, pero jamás podrá llegar a experimentar la pasión. La lección que nos brinda el anhelo de Data es que la fría visión cognitiva adolece de los valores supremos del corazón humano, la fe, la esperanza, la devoción y el amor. Así pues, dado que las emociones no resultan empobrecedoras sino todo lo contrario, cualquier modelo de la mente que las soslaye será siempre un modelo parcial.

Cuando pregunté a Gardner sobre su insistencia en la preponderancia del pensamiento sobre el sentimiento, o en la metacognición más que en las emociones mismas, reconoció que su visión de la inteligencia se atenía al modelo cognitivo pero añadió: « cuando escribí por vez primera sobre las inteligencias personales , podría, en realidad, a las emociones, especialmente en lo que atañe a la noción de la inteligencia intrapersonal, uno de cuyos aspectos principales es la capacidad para sintonizar con las propias emociones. Por otro lado, las señales viscerales que nos envian los sentimientos también resultan decisivas para la inteligencia interpersonal, pero, a medida que ha ido desarrollándose, la teoría de la inteligencia múltiple ha evolucionado hasta centrarse más en la metacognición, es decir, en la toma de conciencia de los propios procesos mentales, que en el amplio espectro de las habilidades emocionales» .

Aun así, Gardner se da perfecta cuenta de lo decisivas que son, en lo que respecta a la confusión y la violencia de la vida, las aptitudes emocionales y sociales, y subraya que « muchas personas con un elevado CI de 160 (aunque con escasa inteligencia intrapersonal) trabajan para gente que no supera el CI de 100 (pero que tiene muy desarrollada la inteligencia intrapersonal) y que en la vida cotidiana no existe nada más importante que la inteligencia intrapersonal ya que, a falta de ella, no acertaremos en la elección de la pareja con quien vamos a contraer matrimonio, en la elección del puesto de trabajo, etcétera. Es necesario que la escuela se ocupe de educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales» .

¿LAS EMOCIONES PUEDEN SER INTELIGENTES?

Para poder forjamos una idea más completa de cuáles podrían ser los elementos fundamentales de dicha educación debemos acudir a otros teóricos que siguen el camino abierto por Gardner, entre los cuales el más destacado tal vez sea Peter Salovey, notable psicólogo de Harvard, que ha establecido con todo

lujo de detalles el modo de aportar más inteligencia a nuestras emociones. Esta empresa no es nueva porque, a lo largo de los años, hasta los más vehementes teóricos del CI, en lugar de considerar que «emoción» e «inteligencia» son términos abiertamente contradictorios, de vez en cuando han tratado de introducir a las emociones en el ámbito de la inteligencia. E. L. Thorndike, por ejemplo, un eminente psicólogo que desempeñó un papel muy destacado en la popularización del CI en la década de los veinte, propuso en un artículo publicado en el Harper Magazine que la inteligencia «social» —un aspecto de la inteligencia emocional que nos permite comprender las necesidades ajenas y «actuar sabiamente en las relaciones humanas»— constituye un elemento que hay que tener en cuenta a la hora de determinar el CI. Otros psicólogos de la época asumieron una concepción más cínica de la inteligencia social y la concibieron en términos de las habilidades que nos permiten manipular a los demás, obligándoles, lo quieran o no, a hacer lo que deseamos. Pero ninguna de estas formulaciones de la inteligencia social tuvo demasiada aceptación entre los teóricos del CI y, alrededor de 1960, un influyente manual sobre los test de inteligencia llegó incluso a afirmar que la inteligencia social era un concepto completamente «inútil».

Pero, en lo que atañe tanto a la intuición como al sentido común, la inteligencia personal no podía seguir siendo ignorada. Por ejemplo, cuando Robert Stembeg, otro psicólogo de Yale, pidió a diferentes personas que definieran a un «individuo inteligente», los principales rasgos reseñados fueron las habilidades prácticas.

Una investigación posterior más sistemática condujo a Stemberg a la misma conclusión de Thomdike: la inteligencia social no sólo es muy diferente de las habilidades académicas, sino que constituye un elemento esencial que permite a la persona afrontar adecuadamente los imperativos prácticos de la vida. Por ejemplo, uno de los elementos fundamentales de la inteligencia práctica que suele valorarse más en el campo laboral, por ejemplo, es el tipo de sensibilidad que permite a los directivos eficaces darse cuenta de los mensajes tácitos de sus subordinados. En los últimos años, un número cada vez más nutrido de psicólogos ha llegado a conclusiones similares, coincidiendo con Gardner en que la vieja teoría del CI se ocupa sólo de una estrecha franja de habilidades lingüísticas y matemáticas, y que tener un elevado CI tal vez pueda predecir adecuadamente quién va a tener éxito en el aula o quién va a llegar a ser un buen profesor, pero no tiene nada que decir con respecto al camino que seguirá la persona una vez concluida su educación. Estos psicólogos —con Stemberg y Salovey a la cabeza— han adoptado una visión más amplia de la inteligencia y han tratado de reformularla en términos de aquello que hace que uno enfoque más adecuadamente su vida, una línea de investigación que nos retrotrae a la apreciación de que la inteligencia constituye un asunto decididamente

« personal» o emocional.

La definición de Salovey subsume a las inteligencias personales de Gardner y las organiza hasta llegar a abarcar cinco competencias principales:

El conocimiento de las propias emociones. El conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. Como veremos en el capítulo 4, la capacidad de seguir momento a momento nuestros sentimientos resulta crucial para la introvisión psicológica y para la comprensión de uno mismo. Por otro lado, la incapacidad de percibir nuestros verdaderos sentimientos nos deja completamente a su merced. Las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas, ya que tienen un conocimiento seguro de cuáles son sus sentimientos reales, por ejemplo, a la hora de decidir con quién casarse o qué profesión elegir.

La capacidad de controlar las emociones. La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. En el capítulo 5 examinaremos la capacidad de tranquilizarse a uno mismo, de desembarazarse de la ansiedad, de la tristeza, de la irritabilidad exageradas y de las consecuencias que acarrea su ausencia. Las personas que carecen de esta habilidad tienen que batallar constantemente con las tensiones desagradables mientras que, por el contrario, quienes destacan en el ejercicio de esta capacidad se recuperan mucho más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida.

La capacidad de motivarse uno mismo. Como veremos en el capítulo 6, el control de la vida emocional y su subordinación a un objetivo resulta esencial para espolear y mantener la atención, la motivación y la creatividad. El autocontrol emocional —la capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad— constituye un imponderable que subyace a todo logro. Y si somos capaces de sumergimos en el estado de « flujo» estaremos más capacitados para lograr resultados sobresalientes en cualquier área de la vida. Las personas que tienen esta habilidad suelen ser más productivas y eficaces en todas las empresas que acometen.

4. El reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía, otra capacidad que se asienta en la conciencia emocional de uno mismo, constituye la « habilidad popular» fundamental. En el capítulo 7 examinaremos las raíces de la empatía, el coste social de la falta de armonía emocional y las razones por las cuales la empatía puede prender la llama del altruismo. Las personas empáticas suelen sintonizar con las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o qué quieren los demás y esta capacidad las hace más aptas para el desempeño de vocaciones tales como las profesiones sanitarias, la docencia, las ventas y la dirección de empresas.

5. El control de las relaciones. El arte de las relaciones se basa, en buena

medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas. En el capitulo 8 revisaremos la competencia o la incompetencia social y las habilidades concretas involucradas en esta facultad. Éstas son las habilidades que subyacen a la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas que sobresalen en este tipo de habilidades suelen ser auténticas «estrellas» que tienen éxito en todas las actividades vinculadas a la relación interpersonal.

No todas las personas manifiestan el mismo grado de pericia en cada uno de estos dominios. Hay quienes son sumamente diestros en gobernar su propia ansiedad, por ejemplo, pero en cambio, son relativamente ineptos cuando se trata de apaciguar los trastornos emocionales ajenos. A fin de cuentas, el sustrato de nuestra pericia al respecto es, sin duda, neurológico, pero, como veremos a continuación, el cerebro es asombrosamente plástico y se halla sometido a un continuo proceso de aprendizaje. Las lagunas en la habilidad emocional pueden remediarse y, en términos generales, cada uno de estos dominios representa un conjunto de hábitos y de reacciones que, con el esfuerzo adecuado, pueden llegar a mejorarse.

EL CI Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: LOS TIPOS PUROS

El CI y la inteligencia emocional no son conceptos contrapuestos sino tan sólo diferentes. Todos nosotros representamos una combinación peculiar entre el intelecto y la emoción. Las personas que tienen un elevado CI, pero que, en cambio manifiestan una escasa inteligencia emocional (oque, por el contrario, muestran un bajo CI con una elevada inteligencia emocional), suelen ser, a pesar de los estereotipos relativamente raras. En cambio parece como sí existiera una débil correlación entre el CI y ciertos aspectos de la inteligencia emocional, aunque una correlación lo suficientemente débil como para dejar bien claro que se trata de entidades completamente independientes.

A diferencia de lo que ocurre con los test habituales del CI, no existe —ni jamás podrá existir— un solo test de papel y lápiz capaz de determinar el «grado de inteligencia emocional». Aunque se ha llevado a cabo una amplia investigación de los elementos que componen la inteligencia emocional, algunos de ellos —como la empatía, por ejemplo— sólo pueden valorarse poniendo a prueba la habilidad real de la persona para ejecutar una tarea específica como, por ejemplo, el reconocimiento de las expresiones faciales ajenas grabadas en vídeo. Aun así. Jack Block, psicólogo de la universidad californiana de Berkeley, utilizando una medida muy similar a la inteligencia emocional que él denomina «capacidad adaptativa del ego» (y que incluye las principales competencias emocionales y sociales) ha establecido una comparación de dos tipos teóricamente puros, el tipo puro de individuo con un elevado CI y el tipo puro de

individuo con aptitudes emocionales altamente desarrolladas. Las diferencias encontradas a este respecto son sumamente expresivas. El tipo puro de individuo con un alto CI (esto es, soslayando la inteligencia emocional) constituye casi una caricatura del intelectual entregado al dominio de la mente pero completamente inepto en su mundo personal. Los rasgos más sobresalientes difieren ligeramente entre mujeres y hombres. No es de extrañar que los hombres con un elevado CI se caractericen por una amplia gama de intereses y habilidades intelectuales y suelan ser ambiciosos, productivos, predecibles, tenaces y poco dados a reparar en sus propias necesidades. Tienden a ser críticos, condescendientes, aprensivos, inhibidos, a sentirse incómodos con la sexualidad y las experiencias sensoriales en general y son poco expresivos, distantes y emocionalmente fríos y tranquilos.

Por el contrario, los hombres que poseen una elevada inteligencia emocional suelen ser socialmente equilibrados, extravertidos, alegres, poco predispuestos a la timidez y a rumiar sus preocupaciones. Demuestran estar dotados de una notable capacidad para comprometerse con las causas y las personas, suelen adoptar responsabilidades, mantienen una visión ética de la vida y son afables y cariñosos en sus relaciones. Su vida emocional es rica y apropiada; se sienten, en suma, a gusto consigo mismos, con sus semejantes y con el universo social en el que viven.

Por su parte, el tipo puro de mujer con un elevado CI manifiesta una previsible confianza intelectual, es capaz de expresar claramente sus pensamientos, valora las cuestiones teóricas y presenta un amplio abanico de intereses estéticos e intelectuales. También tiende a ser introspectiva, predispuesta a la ansiedad, a la preocupación y la culpabilidad, y se muestra poco dispuesta a expresar públicamente su enfado (aunque pueda expresarlo de un modo indirecto).

En cambio, las mujeres emocionalmente inteligentes tienden a ser enérgicas y a expresar sus sentimientos sin ambages, tienen una visión positiva de sí mismas y para ellas la vida siempre tiene un sentido. Al igual que ocurre con los hombres, suelen ser abiertas y sociables, expresan sus sentimientos adecuadamente (en lugar de entregarse, por así decirlo, a arranques emocionales de los que posteriormente tengan que lamentarse) y soportan bien la tensión. Su equilibrio social les permite hacer rápidamente nuevas amistades; se sienten lo bastante a gusto consigo mismas como para mostrarse alegres, espontáneas y abiertas a las experiencias sensuales. Y, a diferencia de lo que ocurre con el tipo puro de mujer con un elevado CI, raramente se sienten ansiosas, culpables o se ahogan en sus preocupaciones.

Estos retratos, obviamente, resultan caricaturescos porque toda persona es el resultado de la combinación, en distintas proporciones, entre el CI y la inteligencia emocional. Pero, en cualquier caso, nos ofrecen una visión sumamente instructiva del tipo de aptitudes específicas que ambas dimensiones

pueden aportar al conglomerado de cualidades que constituye una persona. Ambas imágenes, pues, se presentan combinadas porque toda persona posee inteligencia cognitiva e inteligencia emocional, aunque lo cierto es que la inteligencia emocional aporta, con mucha diferencia, la clase de cualidades que más nos ayudan a convertirnos en auténticos seres humanos.

4. CONÓCETE A TI MISMO

Según cuenta un viejo relato japonés, en cierta ocasión, un belicoso samurai desafió a un anciano maestro zen a que le explicara los conceptos de cielo e infierno. Pero el monje replicó con desprecio:

—¡No eres más que un patán y no puedo malgastar mi tiempo con tus tonterías!

El samurai, herido en su honor, montó en cólera y. desenvainando la espada, exclamó:

—Tu impertinencia te costará la vida.

—¡Eso —replicó entonces el maestro— es el infierno!

Conmovido por la exactitud de las palabras del maestro sobre la cólera que le estaba atenazando, el samurai se calmó, envainó la espada y se postró ante él, agradecido.

—¡Y eso —concluyó entonces el maestro—, eso es el cielo!

La súbita caída en cuenta del samurai de su propio desasosiego ilustra a la perfección la diferencia crucial existente entre permanecer atrapado por un sentimiento y darse cuenta de que uno está siendo arrastrado por él. La enseñanza de Sócrates «conócete a ti mismo» —darse cuenta de los propios sentimientos en el mismo momento en que éstos tienen lugar— constituye la piedra angular de la inteligencia emocional.

A primera vista tal vez pensemos que nuestros sentimientos son evidentes, pero una reflexión más cuidadosa nos recordará las muchas ocasiones en las que realmente no hemos reparado —o hemos reparado demasiado tarde— en lo que sentíamos con respecto a algo. Los psicólogos utilizan el engorroso término metafórico cognición para hablar de la conciencia de los procesos del pensamiento y el de metaestado para referirse a la conciencia de las propias emociones. Yo, por mi parte, prefiero la expresión conciencia de uno mismo, la atención continua a los propios estados internos. Esa conciencia autorreflexiva en la que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones: Esta cualidad en la que la atención admite de manera imparcial y no reactiva todo cuanto discurre por la conciencia, como si se tratara de un testigo, se asemeja al tipo de atención que Freud recomendaba a quienes querían dedicarse al psicoanálisis, la llamada «atención neutra flotante». Algunos psicoanalistas denominan «ego observador» a esta capacidad que permite al analista percibir lo que el proceso de la asociación libre despierta en el paciente y sus propias reacciones ante los comentarios del paciente.

Este tipo de conciencia de uno mismo parece requerir una activación del neocórtex, especialmente de las áreas del lenguaje destinadas a identificar y nombrar las emociones. La conciencia de uno mismo no es un tipo de atención que se vea fácilmente arrastrada por las emociones, que reaccione en demasía o

que amplifique lo que se perciba sino que, por el contrario, constituye una actividad neutra que mantiene la atención sobre uno mismo aun en medio de la más turbulenta agitación emocional. William Styron parece describir esta facultad cuando, al hablar de su profunda depresión, menciona la sensación de « estar acompañado por una especie de segundo yo, un observador espectral que, sin compartir la demencia de su doble, es capaz de darse cuenta, con desapasionada curiosidad, de sus profundos desasosiegos» . En el mejor de los casos, la observación de uno mismo permite la toma de conciencia ecuánime de los sentimientos apasionados o turbulentos. En el peor, constituye una especie de paso atrás que permite distanciarse de la experiencia y ubicarse en una corriente paralela de conciencia que es « meta» , —que flota por encima, o que está junto — a la corriente principal y, en consecuencia, impide sumergirse por completo en lo que está ocurriendo y perderse en ello, y, en cambio, favorece la toma de conciencia. Esta, por ejemplo, es la diferencia que existe entre estar violentamente enojado con alguien y tener, aun en medio del enojo, la conciencia autorreflexiva de que « estoy enojado» . En términos de la mecánica neural de la conciencia, es muy posible que este cambio sutil en la actividad mental constituya una señal evidente de que el neocórtex está controlando activamente la emoción, un primer paso en el camino hacia el control. La toma de conciencia de las emociones constituye la habilidad emocional fundamental, el cimiento sobre el que se edifican otras habilidades de este tipo, como el autocontrol emocional, por ejemplo.

En palabras de John Mayer, un psicólogo de Universidad of New Hampshire que, junto a Peter Salovey, de Yale, ha formulado la teoría de la inteligencia emocional, ser consciente de uno mismo significa « ser consciente de nuestros estados de ánimo y de los pensamientos que tenemos acerca de esos estados de ánimo» . Ser consciente de uno mismo, en suma, es estar atento a los estados internos sin reaccionar ante ellos y sin juzgarlos. Pero Mayer también descubrió que esta sensibilidad puede no ser tan ecuánime, como ocurre, por ejemplo, en el caso de los típicos pensamientos en los que uno, dándose cuenta de sus propias emociones, dice « no debería sentir esto» , « estoy pensando en cosas positivas para animarme» o, en el caso de una conciencia más restringida de uno mismo, el pensamiento fugaz de que « no debería pensar en estas cosas» .

Aunque haya una diferencia lógica entre ser consciente de los sentimientos e intentar transformarlos, Mayer ha descubierto que, para todo propósito práctico, ambas cuestiones van de la mano y que tomar conciencia de un estado de ánimo negativo conlleva también el intento de desembarazamos de él. Pero el hecho es que la toma de conciencia de los sentimientos no tiene nada que ver con tratar de desembarazamos de los impulsos emocionales. Cuando gritamos « ¡basta!» a un niño cuya ira le ha llevado a golpear a un compañero, tal vez podamos detener la pelea pero con ello no anularemos la ira, porque el pensamiento del niño sigue

todavía fijado al desencadenante de su enfado («¡pero él me ha quitado mi juguete!») y, de ese modo, jamás lograremos erradicar la cólera. En cualquier caso, la comprensión que acompaña a la conciencia de uno mismo tiene un poderoso efecto sobre los sentimientos negativos intensos y no sólo nos brinda la posibilidad de no quedar sometidos a su influjo sino que también nos proporciona la oportunidad de liberamos de ellos, de conseguir, en suma, un mayor grado de libertad.

En opinión de Mayer, existen varios estilos diferentes de personas en cuanto a la forma de atender o tratar con sus emociones:

•La persona consciente de si misma. Como es comprensible, la persona que es consciente de sus estados de ánimo mientras los está experimentando goza de una vida emocional más desarrollada. Son personas cuya claridad emocional impregna todas las facetas de su personalidad; personas autónomas y seguras de sus propias fronteras; personas psicológicamente sanas que tienden a tener una visión positiva de la vida; personas que, cuando caen en un estado de ánimo negativo, no le dan vueltas obsesivamente y, en consecuencia, no tardan en salir de él. Su atención, en suma, les ayuda a controlar sus emociones.

•Las personas atrapadas en sus emociones. Son personas que suelen sentirse desbordadas por sus emociones y que son incapaces de escapar de ellas, como si fueran esclavos de sus estados de ánimo. Son personas muy volubles y no muy conscientes de sus sentimientos, y esa misma falta de perspectiva les hace sentirse abrumados y perdidos en las emociones y, en consecuencia, sienten que no pueden controlar su vida emocional y no tratan de escapar de los estados de ánimo negativos.

•Las personas que aceptan resignadamente sus emociones. Son personas que, si bien suelen percibir con claridad lo que están sintiendo, también tienden a aceptar pasivamente sus estados de ánimo y, por ello mismo, no suelen tratar de cambiarlos. Parece haber dos tipos de aceptadores, los que suelen estar de buen humor y se hallan poco motivados para cambiar su estado de ánimo y los que, a pesar de su claridad, son proclives a los estados de ánimo negativos y los aceptan con una actitud de laissez-faire que les lleva a no tratar de cambiarlos a pesar de la molestia que suponen (una pauta que suele encontrarse entre aquellas personas deprimidas que están resignadas con la situación en que se encuentran).

EL APASIONADO Y EL INDIFERENTE

Imagine, por un momento, que está volando entre Nueva York y San Francisco. El vuelo ha sido muy tranquilo pero, al aproximarse a las montañas Rocosas, se escucha la voz del piloto advirtiendo: «Señoras y caballeros, estamos a punto de atravesar una zona de turbulencia atmosférica. Les rogamos que regresen a sus asientos y se abrochen los cinturones». Luego el avión entra en la

turbulencia y se ve sacudido de arriba a abajo y de un lado al otro como una pelota de playa a merced de las olas.

¿Qué es lo que usted haría en esa situación? ¿Es el tipo de persona que se desconectaría de todo y seguiría ensimismado en un libro, una revista o la película que en aquel momento estuviera proyectándose, o acaso echaría mano rápidamente a la hoja de instrucciones a seguir en caso de emergencia, escudriñaría el rostro de las azafatas y los auxiliares de vuelo en busca de algún signo de pánico o prestaría atención al sonido de los motores tratando de advertir en ellos algún sonido alarmante”?

El tipo de respuesta natural que tengamos ante esta situación refleja la actitud de nuestra atención ante el estrés. En realidad, esta misma escena forma parte de una de las pruebas de un test desarrollado por Suzanne Miller, una psicóloga de la Temple University, para determinar si, en una situación angustiante, la persona tiende a centrar minuciosamente su atención en todos los detalles de la situación o si, por el contrario, afronta esos momentos de ansiedad tratando de distraerse. Porque el hecho es que estas dos actitudes atencionales hacia el peligro tienen consecuencias muy diferentes en la forma en que la gente experimenta sus propias reacciones emocionales. Quienes atienden a los detalles, por este mismo motivo tienden a amplificar inconscientemente la magnitud de sus propias reacciones (especialmente en el caso de que su atención esté despojada de la ecuanimidad que proporciona la conciencia de uno mismo) con el resultado de que sus emociones parecen más intensas. Quienes, por el contrario, se desconectan y se distraen, perciben menos sus propias reacciones, y así no sólo minimizan sino que también disminuyen la intensidad de su respuesta emocional.

Esto significa que, en los casos extremos, la conciencia emocional de algunas personas es abrumadora mientras que la de otras es casi inexistente. Considere, si no, el caso de aquel estudiante interno que, cierta noche, al descubrir un fuego en su dormitorio, cogió un extintor y lo apagó. No hay nada especialmente extraño en su conducta, a excepción del hecho de que, en lugar de correr a apagar el fuego, nuestro estudiante lo hizo caminando tranquilamente porque, para él, no existía ninguna situación de peligro.

Esta anécdota me fue contada por Edward Diener, un psicólogo de la Universidad de Illinois, en Urbana, que se ha dedicado a estudiar la intensidad con la que la gente experimenta sus emociones. El estudiante del que hablábamos destacaba entre todos los casos estudiados por Diener como uno de los menos intensos con los que se había encontrado, una persona completamente desapasionada, alguien que atravesaba la vida sintiendo poco o nada, aun en medio de una situación de peligro de incendio como la descrita.

Consideremos ahora, en el otro extremo del espectro de Diener, el caso de una mujer que quedó muy consternada durante varios días por haber perdido su pluma estilográfica favorita. En otra ocasión, esta misma mujer se emocionó

tanto al ver un anuncio de rebajas de zapatos que dejó todo lo que estaba haciendo, montó a toda prisa en su coche y condujo sin parar durante tres horas hasta llegar a Chicago, donde se hallaba la zapatería en cuestión.

Según Diener, las mujeres suelen experimentar las emociones en general, tanto positivas como negativas, con más intensidad que los hombres. En cualquier caso, y dejando de lado las diferencias de sexo, la vida emocional es más rica para quienes perciben más. Por otra parte, el exceso de sensibilidad emocional supone una verdadera tormenta emocional —ya sea celestial o infernal— para las personas situadas en uno de los extremos del continuo de Diener, mientras que quienes se hallan en el otro polo apenas si experimentan sentimiento alguno aun en las circunstancias más extremas.

EL HOMBRE SIN SENTIMIENTOS

Gary era un cirujano de éxito, inteligente y solícito, pero su novia, Ellen, estaba exasperada porque, en el terreno emocional, Gary era una persona chata y sumamente reservada. Podía hablar brillantemente de cuestiones científicas y artísticas pero, en lo tocante a sus sentimientos, era —aun con Ellen— absolutamente inexpresivo. Y, por más que ella tratara de mover sus emociones, Gary permanecía indiferente e impasible y no cesaba de repetir: «yo no expreso mis sentimientos» al terapeuta a quien visitó a instancias de Ellen y, cuando llegó el momento de hablar de su vida emocional, Gary concluyó: «no sé de qué hablar. No tengo sentimientos intensos, ni positivos ni negativos».

Pero Ellen no era la única en estar frustrada con el mutismo emocional de Gary porque, como le confió a su terapeuta, era completamente incapaz de hablar abiertamente con nadie de sus sentimientos. Y el motivo fundamental de aquella incapacidad era, en primer lugar, que ni siquiera sabía lo que sentía, lo único que sabía era que él no se enfadaba; era alguien sin tristezas pero también sin alegrías. Como observó su terapeuta, la impasibilidad emocional convierte a la gente como Gary en personas sosas y blandas, personas que «aburren a cualquiera. Es por ello por lo que sus esposas suelen aconsejarles que emprendan un tratamiento psicológico».

La monotonía emocional de Gary es un ejemplo de lo que los psiquiatras denominan alexitimia, —del griego a, un prefijo que indica negación, lexis, que significa «palabra» y thymos, que significa «emoción»—, la incapacidad para expresar con palabras sus propios sentimientos. En realidad, los alexitímicos parecen carecer de todo tipo de sentimientos aunque el hecho es que, más que hablar de una ausencia de sentimientos, habría que hablar de una incapacidad de expresar las emociones. Los psicoanalistas fueron quienes primero advirtieron la existencia de este tipo de personas refractarias al tratamiento porque no proporcionaban sentimientos, fantasías ni sueños de ningún tipo, porque no

aportaban, en suma, ninguna vida emocional interna acerca de la cual hablar. Los rasgos clínicos más sobresalientes de los alexitímicos son la dificultad para describir los sentimientos —tanto los propios como los ajenos— y un vocabulario emocional sumamente restringido. Es más, se trata de personas que hasta tienen dificultades para discriminar las emociones de las sensaciones corporales, así que tal vez puedan decir que tienen mariposas en el estómago, palpitaciones, sudores y vértigos, pero son ciertamente incapaces de reconocer que lo que sienten es ansiedad.

El término alexitimia , fue acuñado en 1972 por el doctor Peter Sifneos, un psiquiatra de Harvard, para referirse a un tipo de pacientes que « dan la impresión de ser diferentes, seres extraños que provienen de un mundo completamente distinto al nuestro, seres que viven en medio de una sociedad gobernada por los sentimientos» . Los alexitímicos, por ejemplo, rara vez lloran pero, cuando lo hacen, sus lágrimas son copiosas y se quedan desconcertados si se les pregunta por el motivo de su llanto. Una paciente alexitímica, por ejemplo, quedó tan apesadumbrada después de haber visto una película de una mujer con ocho hijos que estaba muriendo de cáncer, que aquella misma noche se despertó llorando. Cuando el terapeuta le sugirió que tal vez estuviera preocupada porque la película le recordara a su propia madre —que, por cierto, también se hallaba a punto de morir de cáncer—, la mujer se sentó inmóvil, desconcertada y en silencio. Luego, cuando el terapeuta le preguntó qué era lo que sentía, lo único que pudo articular fue que se sentía « muy mal» y agregó que, a pesar de las ganas de llorar que experimentaba, ignoraba cuál era el verdadero motivo de su llanto. Ése es precisamente el nudo del problema. No es que los alexitimicos no sientan, sino que son incapaces de saber y especialmente incapaces de poner en palabras lo que sienten. Se trata de personas que carecen de la habilidad fundamental de la inteligencia emocional, la conciencia de uno mismo, el conocimiento de lo que están sintiendo en el mismo momento en que las emociones bullen en su interior. Los alexitímicos ni siquiera tienen una idea de lo que están sintiendo y, en este sentido, son un ejemplo que refuta claramente la creencia de que todos sabemos cuáles son nuestros sentimientos. Cuando algo —o, más exactamente, alguien— les hace sentir, se quedan tan conmovidos y perplejos, que tratan de evitar esta situación a toda costa. Los sentimientos llegan a ellos, cuando lo hacen, como un desconcertante manojo de tensiones y, como ocurría en el caso de la paciente que acabamos de mencionar, se sienten « muy mal» pero no pueden decir exactamente qué tipo de mal es el que sienten.

Esta confusión básica de sentimientos suele llevarles a quejarse de problemas clínicos difusos, a confundir el sufrimiento emocional con el dolor físico, una condición conocida en psiquiatría con el nombre de somatización (algo, por cierto, muy distinto a la enfermedad psicosomática. en la que los problemas emocionales terminan originando auténticas complicaciones médicas). De

hecho, gran parte del interés psiquiátrico en los alexitímicos consiste en el reconocimiento de los pacientes que acuden al médico en busca de ayuda porque son sumamente proclives a la búsqueda infructuosa de un diagnóstico y de un tratamiento médico para lo que, en realidad, es un problema emocional.

Aunque la causa de la alexitimia todavía no esté claramente establecida, el doctor Sifneos apunta la posibilidad de que radique en una desconexión entre el sistema límbico y el neocórtex (especialmente los centros verbales), lo cual parece coincidir perfectamente con lo que hemos visto con respecto al cerebro emocional. Según Sifneos, aquellos pacientes a quienes, para aliviarles de algún tipo de ataques graves, se ha seccionado esa conexión, terminan liberándose de sus síntomas pero se convierten en personas parecidas a los alexitímicos, personas emocionalmente chatas, incapaces de poner sus sentimientos en palabras y súbitamente despojados de toda imaginación. En resumen, pues, aunque los circuitos emocionales del cerebro puedan reaccionar a los sentimientos, el neocórtex de los alexitimicos no parece capaz de clasificar esos sentimientos y hablar sobre ellos. Y, como dice Henry Roth en su novela Call It Sleep sobre el poder del lenguaje:

« Cuando puedas poner palabras a lo que sientes te apropiarás de ello» .

Ese, precisamente, es el dilema en el que se encuentra atrapado el alexitímico, porque carecer de palabras para referirse a los sentimientos significa no poder apropiarse de ellos.

ELOGIO DE LAS SENSACIONES VISCERALES

Una operación quirúrgica extirpó por completo el tumor que Elliot tenía inmediatamente detrás de la frente, un tumor del tamaño de una naranja pequeña. Pero, aunque la operación había sido todo un éxito, los conocidos advirtieron un cambio tal de personalidad que les resultaba difícil reconocer que se trataba de la misma persona. Antes había sido un abogado de éxito pero ahora ya no podía mantener su trabajo, su esposa terminó por abandonarle, dilapidó todos sus ahorros en inversiones improductivas y se vio obligado a vivir recluido en la habitación de huéspedes de casa de su hermano.

Algo en Elliot resultaba desconcertante porque, si bien intelectualmente seguía siendo tan brillante como siempre, malgastaba inútilmente el tiempo perdiéndose en los detalles más insignificantes, como sí hubiera perdido toda sensación de prioridad. Y los consejos no tenían el menor efecto sobre él y le despedían sistemáticamente de todos los trabajos. Los tests intelectuales no parecían encontrar nada extraño en sus facultades mentales, pero Elliot decidió visitar a un neurobiólogo con la esperanza de descubrir la existencia de algún problema neurológico que justificara su incapacidad porque, de no ser así, debía concluir lógicamente que su enfermedad era meramente inexistente.

Antonio Damasio, el neurólogo al que consultó, se quedó completamente atónito ante el hecho de que, aunque la capacidad lógica, la memoria, la atención y otras habilidades cognitivas se hallaran intactas, Elliot no parecía darse cuenta de sus sentimientos con respecto a lo que le estaba ocurriendo. Podía hablar de los acontecimientos más trágicos de su vida con una ausencia completa de emociones, como sí fuera un mero espectador de las pérdidas y los fracasos de su pasado, sin mostrar la menor desazón, tristeza, frustración o enojo por la injusticia de la vida. Su propia tragedia parecía causarle tan poco sufrimiento que hasta el mismo Damasio parecía más preocupado que él.

Damasio llegó a la conclusión de que la causa de aquella ignorancia emocional había que buscarla en la intervención quirúrgica, ya que la extirpación del tumor cerebral debería haber afectado parcialmente a los lóbulos prefrontales. Efectivamente, la operación había seccionado algunas de las conexiones nerviosas existentes entre los centros inferiores del cerebro emocional, (en panicular, la amígdala y otras regiones adyacentes) y las regiones pensantes del neocórtex. De este modo, su pensamiento se había convertido en una especie de ordenador, completamente capaz de dar los pasos necesarios para tomar una decisión, pero absolutamente incapaz de asignar valores a cada una de las posibles alternativas. Todas las posibilidades que le ofrecía su mente resultaban, así, igualmente neutras. Ese razonamiento francamente desapasionado era, en opinión de Damasio, el núcleo de los problemas de Elliot, ya que la falta de conciencia de sus propios sentimientos sobre las cosas era precisamente lo que hacía defectuoso su proceso de razonamiento.

Las dificultades de Elliot se presentaban incluso en las decisiones más nimias. Cuando Damasio trató de concertar un día y una hora para la próxima cita, Elliot se convirtió en un amasijo de dudas porque encontraba pros y contras para cada uno de los días y de las horas que le proponía Damasio y no acertaba a elegir entre ninguna de ellas. Los motivos que aducía para aceptar u objetar cualquiera de las alternativas eran sumamente razonables, pero era incapaz de darse cuenta de cómo se sentía con cualquiera de ellas.

Aquella falta de conciencia de sus propios sentimientos era precisamente lo que le convertía en alguien completamente apático.

Los sentimientos desempeñan un papel fundamental para navegar a través de la incesante corriente de las decisiones personales que la vida nos obliga a tomar. Es cierto que los sentimientos muy intensos pueden crear estragos en el razonamiento, pero también lo es que la falta de conciencia de los sentimientos puede ser absolutamente desastrosa, especialmente en aquellos casos en los que tenemos que sopesar cuidadosamente decisiones de las que, en gran medida, depende nuestro futuro (como la carrera que estudiaremos, la necesidad de mantener un trabajo estable o de arriesgarnos a cambiarlo por otro más

interesante, con quién casamos, dónde vivir, qué apartamento alquilar, qué casa comprar, etcétera). Estas son decisiones que no pueden tomarse exclusivamente con la razón sino que también requieren del concurso de las sensaciones viscerales y de la sabiduría emocional acumulada por la experiencia pasada. La lógica formal por sí sola no sirve para decidir con quién casamos, en quién confiar o qué trabajo desempeñar porque, en esos dominios, la razón carente de sentimientos es ciega.

Las señales intuitivas que nos guían en esos momentos llegan en forma de impulsos límbicos que Damasio denomina « indicadores somáticos» , sensaciones viscerales, un tipo de alarma automática que llama la atención sobre el posible peligro de un determinado curso de acción. Estos indicadores suelen orientarnos en contra de determinadas decisiones y también pueden alertamos de la presencia de alguna oportunidad interesante. En esos momentos no solemos recordar la experiencia concreta que determina esa sensación negativa, aunque en realidad lo único que nos interesa es la señal de que un determinado curso de acción puede conducimos al desastre. De este modo, la presencia de esta sensación visceral confiere una seguridad que nos permite renunciar o proseguir con un determinado curso de acción, reduciendo así la gama de posibles alternativas a una lista mucho más manejable. La llave que favorece la toma de decisiones personales consiste, en suma, en permanecer en contacto con nuestras propias sensaciones.

SONDEANDO EL INCONSCIENTE

La vacuidad emocional de Elliot patentiza la existencia de todo un abanico de capacidades personales para darse cuenta de las emociones en el mismo momento en que se están experimentando. Según la lógica de la neurociencia, si la ausencia de un determinado circuito neuronal conduce a una deficiencia en una capacidad concreta, la fortaleza o debilidad relativa de ese mismo circuito en personas cuyos cerebros se hallan intactos debería conducir a niveles comparables de competencia en esa misma capacidad. Esto significa que existen motivos neurológicos —ligados al papel que desempeñan los circuitos prefrontales en la toma de conciencia de las emociones— que justifican que determinadas personas puedan detectar con más facilidad que otras la excitación propia del miedo o la alegría y así ser más conscientes de sus emociones.

Tal vez la capacidad para la introspección psicológica esté relacionada con estos circuitos neuronales. Hay personas que naturalmente se hallan más sintonizadas con las modalidades simbólicas propias de la mente emocional, como, por ejemplo, la metáfora, la analogía, la poesía, la canción y la fábula escritos todos ellos en el lenguaje del corazón. Y lo mismo ocurre en el caso de los sueños y los mitos, en los que el flujo narrativo está determinado por

asociaciones difusas que siguen la lógica de la mente emocional. Quienes sintonizan naturalmente con la voz de su propio corazón —con el lenguaje de la emoción— son más proclives a escuchar sus mensajes, ya sea como novelistas, compositores o psicoterapeutas. Esta sintonía interna les hace más aptos para escuchar la voz de « la sabiduría del inconsciente» y captar así el significado que sienten sobre sus sueños y sus fantasías, los símbolos que encaman nuestros deseos más profundos.

La conciencia de uno mismo —la facultad que trata de fortalecer la psicoterapia— es fundamental para la introspección psicológica. De hecho, el modelo de la inteligencia intrapsíquica que sigue Howard Gardner es el propuesto por Sigmund Freud, el gran cartógrafo de la dinámica oculta del psiquismo. Como señaló claramente Freíd, gran parte de nuestra vida emocional es inconsciente, y nuestros sentimientos no siempre logran cruzar el umbral de la conciencia. La verificación empírica de este axioma psicológico procede, por ejemplo, de los experimentos sobre las emociones inconscientes, como el descubrimiento de que las personas relacionan concretamente cosas que ni siquiera saben que han visto anteriormente. Cualquier emoción puede ser —y normalmente es— inconsciente.

El correlato fisiológico de la emoción suele tener lugar antes de que la persona sea consciente del sentimiento que le corresponde. Cuando, por ejemplo, a las personas que temen a las serpientes se les muestra la imagen de una serpiente, sensores convenientemente colocados en su piel detectan el sudor —un signo de ansiedad— antes de que los sujetos afirmen experimentar miedo. Y esta respuesta tiene lugar aun en el caso de que el sujeto se vea expuesto a la imagen una fracción tan corta de tiempo que no tenga la menor idea consciente de lo que ha visto y que sólo sepa que está comenzando a sentirse ansioso. Sin embargo, en la medida en que esa emoción preconsciente sigue intensificándose, llega un momento en el que logra atravesar el umbral y emerge en la conciencia. Existen, pues, dos niveles de la emoción, un nivel consciente y otro inconsciente, y el momento en que llega a la conciencia constituye el jalón que indica su registro por el córtex frontal.

Pero. aunque no tengamos la menor idea de ellas, el hecho es que las emociones que bullen bajo el umbral de la conciencia pueden tener un poderoso impacto en nuestra forma de percibir y de reaccionar. Tornemos, por ejemplo, el caso de alguien que haya tenido un encuentro desagradable y que luego permanezca irritable durante muchas horas, sintiéndose insultado por el menor motivo y respondiendo mal a la menor insinuación. El sujeto puede ser completamente inconsciente de su susceptibilidad y sorprenderse mucho si alguien le llama la atención a este respecto, aunque no cabe la menor duda de que las emociones están bullendo en su interior y son las que dictan sus ariscas respuestas.

Pero una vez que el sujeto toma conciencia de este hecho —una vez que su córtex lo registra—, puede evaluar las cosas de un modo nuevo, decidir dejar a un lado los sentimientos que experimento aquel día y transformar así su visión y su estado de ánimo.

Así es como la conciencia emocional de uno mismo conduce al siguiente elemento constitutivo esencial de la inteligencia emocional: la capacidad de desembarazarse de los estados de ánimo negativos.

5. ESCLAVOS DE LA PASIÓN

Tú has sido…
un hombre capaz de aceptar con igual semblante los premios y los reveses de Fortuna…
Dame a un hombre que no sea esclavo de sus pasiones y lo colocaré en el centro de mi corazón, ¡ay! en el corazón de mi corazón.
Como hago contigo…

Hamlet a su amigo Horacio

El dominio de uno mismo, esa capacidad de afrontar los contratiempos emocionales que nos deparan los avatares del destino y que nos emancipa de la « esclavitud de las pasiones» ha sido una virtud altamente encomiada desde los tiempos de Platón. Como señala Page DuBois, el notable erudito de la Grecia clásica, el antiguo término griego utilizado para referirse a esta virtud era sofrosyne, « el cuidado y la inteligencia en el gobierno de la propia vida» . Los romanos y la iglesia cristiana primitiva, por su parte, la denominaban temperantia —templanza— la contención del exceso emocional. Pero el objetivo de la templanza no es la represión de las emociones sino el equilibrio, porque cada sentimiento es válido y tiene su propio valor y significado. Una vida carente de pasión sería una tierra yerma indiferente que se hallaría escindida y aislada de la fecundidad de la vida misma. Como apuntaba Aristóteles, el objetivo consiste en albergar la emoción apropiada, un tipo de sentimiento que se halle en consonancia con las circunstancias. El intento de acallar las emociones conduce al embotamiento y la apatía, mientras que su expresión desenfrenada, por el contrario, puede terminar abocando, en situaciones extremas, al campo de lo patológico (como ocurre, por ejemplo, en los casos de depresión postrante, ansiedad aguda, cólera desmesurada o autación maniaca).

El hecho de mantener en jaque a las emociones angustiosas constituye la clave de nuestro bienestar emocional. Como acabamos de señalar, los extremos —esto es, las emociones que son desmesuradamente intensas o que se prolongan más de lo necesario— socavan nuestra estabilidad. Pero ello no significa, en modo alguno, que debamos limitarnos a experimentar un sólo tipo de emoción. El intento de permanecer feliz a toda costa nos recuerda a la ingenuidad de aquellas insignias de rostros sonrientes que estuvieron tan de moda durante la década de los setenta. Habría mucho que decir acerca de la aportación constructiva del sufrimiento a la vida espiritual y creativa, porque el sufrimiento puede ayudamos

a templar el alma.

La vida está sembrada de altibajos, pero nosotros debemos aprender a mantener el equilibrio. En última instancia, en las cuestiones del corazón es la adecuada proporción entre las emociones negativas y las positivas la que determina nuestra sensación de bienestar. Esto es, al menos, lo que nos indican ciertos estudios sobre el estado de ánimo en los que se distribuyeron «avisadores» —aparatos que sonaban aleatoriamente— a cientos de mujeres y de hombres, con la función de recordarles que debían registrar las emociones que estaban experimentando en aquel mismo instante. No se trata, pues, de que, para ser felices, debamos evitar los sentimientos angustiosos, sino tan sólo que no nos pasen inadvertidos y terminen desplazando a los estados de ánimo más positivos. Aun quienes atraviesan episodios de enojo o depresión aguda disponen, a pesar de todo, de la posibilidad de disfrutar de cierta sensación de bienestar si cuentan con el adecuado contrapunto que suponen las experiencias alegres y felices. Estos estudios también confirman la escasa relación existente entre el bienestar emocional de la persona y sus calificaciones académicas o su CI, lo cual demuestra la independencia de las emociones con respecto a la inteligencia académica.

De la misma forma que existe un murmullo continuo de pensamientos en el fondo de la mente, también podemos constatar la existencia de un constante ruido emocional. Despiértese a alguien, por ejemplo, a las seis de la mañana o a las siete de la tarde y descubrirá que siempre se halla en un determinado estado de ánimo. Por supuesto que, en dos mañanas diferentes, uno puede hallarse en dos estados de ánimo muy distintos pero, cuando tratamos de determinar el estado de ánimo general de una persona a lo largo de las semanas o los meses, los datos obtenidos tienden a reflejar su sensación global de bienestar. Y también resulta evidente que los sentimientos muy intensos son relativamente raros y que la mayor parte de las personas vivimos en una especie de término medio gris, en una suave montaña rusa emocional apenas salpicada de ligeros sobresaltos.

Llegar a dominar las emociones constituye una tarea tan ardua que requiere una dedicación completa y es por ello por lo que la mayor parte de nosotros sólo podemos tratar de controlar —en nuestro tiempo libre— el estado de ánimo que nos embarga. Todo lo que hacemos, desde leer una novela o ver la televisión, hasta las actividades y los amigos que elegimos, no son más que intentos de llegar a sentirnos mejor. El arte de calmarse a uno mismo constituye una habilidad vital fundamental, y algunos intérpretes del pensamiento psicoanalítico, como, por ejemplo, John Bowlby y D. W. Winnicott consideran que se trata del más fundamental de los recursos psicológicos. En teoría, los niños emocionalmente sanos aprenden a calmarse tratándose a sí mismos del modo en que han sido tratados por los demás, y es así como se vuelven menos vulnerables a las erupciones del cerebro emocional.

Como ya hemos visto, el diseño del cerebro pone de manifiesto que tenemos escaso o ningún control con respecto al momento en que nos veremos arrastrados por una emoción y que tampoco disponemos de mucho margen de maniobra sobre el tipo de emoción que nos aquejará. Lo que tal vez si se halla en nuestra mano es el tiempo que permanecerá una determinada emoción. El problema no estriba tanto en la diversidad emocional que reflejan, por ejemplo, la tristeza, la preocupación o el enfado (ya que normalmente estos estados de ánimo desaparecen con el tiempo y paciencia), como en el hecho de que su desmesura y su inadecuación conlleva los más sombríos matices: la ansiedad crónica, la furia desbocada y la depresión. Tanto es así que, en sus manifestaciones más graves y persistentes, su erradicación puede llegar a requerir medicación, psicoterapia o ambas cosas a la vez.

Uno de los indicadores de la autorregulación emocional es el hecho de saber reconocer en qué momento la excitación crónica del cerebro emocional es tan intensa como para requerir ayuda farmacológica. Por ejemplo, dos tercios de las personas que sufren de trastornos maníaco—depresivos no han recibido nunca tratamiento médico al respecto. Pero el hecho es que el litio u otros fármacos más vanguardistas pueden llegar a frustrar el ciclo característico del trastorno maníaco—depresivo (en el que se alternan la euforia caótica y la grandiosidad con la irritación y la rabia). Uno de los problemas característicos de los trastornos maníaco-depresivos es que, cuando la persona está inmersa en plena crisis maníaca, se halla plenamente convencida de que no necesita ningún tipo de ayuda a pesar de las desastrosas decisiones que pueda estar tomando. Así pues, la medicación psiquiátrica brinda a las personas que están atravesando este tipo de episodios un instrumento para manejar más adecuadamente sus vidas.

Pero cuando se trata de superar un tipo más habitual de estados negativos sólo contamos con nuestros propios recursos.

Como ha señalado Diane Tice, psicóloga de la Case Western Reserve University que interrogó a más de cuatrocientas personas sobre las diferentes estrategias que utilizaban para superar los estados de ánimo angustiantes y sobre el grado de éxito que éstas les procuraban, estos recursos no siempre se mostraron lo suficientemente eficaces Hay que decir, para comenzar, que no todos los encuestados partían de la premisa de que fuera necesario cambiar los estados de ánimo negativos. La investigación de Tice puso de manifiesto la existencia de cerca de un 5% de «puristas del estado de ánimo», es decir, personas que afirmaban que ellos nunca trataban de cambiar un determinado estado de ánimo porque, en su opinión, todas las emociones son «naturales» y deben experimentarse tal y como se presentan, por más desalentadoras que resulten. Asimismo, también había otros que buscaban promover estados de ánimo negativos por razones pragmáticas: médicos que necesitan mostrarse apesadumbrados para dar una mala noticia a sus pacientes; activistas sociales que

alimentan su indignación ante la injusticia para poder ser más eficaces a la hora de combatirla; y hubo incluso un joven que admitió que alimentaba su rabia para poder defender más adecuadamente a su hermano menor de las agresiones de que era objeto en el patio de recreo. Otros, por último, se mostraron abiertamente maquiavélicos en la manipulación de sus estados de ánimo, como atestiguaron varios cobradores que ejercitaban su irritabilidad para poder mantener su inflexibilidad ante los morosos. En cualquiera de los casos, la verdad es que, aparte de estos raros ejemplos de cultivo deliberado de las emociones negativas, la mayoría admitió que se hallaba a merced de sus estados de ánimo. Los caminos que emprende la gente para sacudirse de encima los estados de ánimo perturbadores son decididamente muy heterogéneos.

LA ANATOMÍA DEL ENFADO

Supongamos que otro conductor se nos acerca peligrosamente mientras estamos circulando por la autopista. Aunque nuestro primer pensamiento reflejo sea, por ejemplo, « ¡maldito hijo de puta!» , lo que realmente resulta decisivo para el desarrollo de la rabia es que ese pensamiento vaya seguido de otros pensamientos de irritación y venganza, como, por ejemplo: « ¡Ese cabrón Podría haber chocado conmigo! ¡No puedo permitírselo!» . En tal caso, nuestros nudillos palidecen mientras las manos aprietan firmemente el volante (una especie de sustitución del hecho de estrangular al otro conductor), el cuerpo se predispone para la lucha —no para la huida— y comenzamos a temblar mientras resbalan por nuestra frente gotas de sudor, el corazón late con fuerza y tensamos todos los músculos del rostro. Es como si quisiéramos asesinarle. Entonces es cuando oímos el claxon del coche que nos sigue y nos damos cuenta de que, después de haber evitado por los pelos la colisión, hemos aminorado la marcha inadvertidamente y estamos a punto de explotar y proyectar toda nuestra rabia sobre ese otro conductor. Esta es la sustancia misma de la hipertensión, de la conducción imprudente y hasta de muchos accidentes de automóvil.

Comparemos ahora esta secuencia del desarrollo de la rabia con otra línea de pensamiento más amable hacia el conductor que se ha interpuesto en nuestro camino: « es muy posible que no me haya visto o que tenga una buena razón para conducir de ese modo, probablemente una urgencia médica» . Esta posibilidad atempera nuestro enfado con la compasión o, al menos, con cierta apertura mental que permite detener la escalada de la rabia. El problema estriba, como nos recuerda el desafío de Aristóteles, en tener el grado de enfado apropiado, ya que, con demasiada frecuencia, la rabia escapa a nuestro control. Benjamín Franklin expresó muy acertadamente este punto cuando dijo: « siempre hay razones para estar enfadados, pero éstas rara vez son buenas» .

Existen, claro está, diferentes tipos de enfado. Es muy probable que la

amígdala sea el principal asiento del súbito chispazo de ira que experimentamos hacia el conductor cuya falta de atención ha puesto en peligro nuestra seguridad. Pero, en el otro extremo del circuito emocional, el neocórtex tiende a fomentar un tipo de enfados más calculados, como la venganza fría o las reacciones que suscitan la infidelidad y la injusticia. Estos enfados premeditados suelen ser aquéllos a los que Franklin se refería cuando decía que «esconden una buena razón» o, por lo menos, que así nos lo parece.

Como afirma Tice, el enfado parece ser el estado de ánimo más persistente y difícil de controlar. De hecho, el enfado es la más seductora de las emociones negativas porque el monólogo interno que lo alienta proporciona argumentos convincentes para justificar el hecho de poder descargarlo sobre alguien. A diferencia de lo que ocurre en el caso de la melancolía, el enfado resulta energetizante e incluso euforizante. Es muy posible que su poder persuasivo y seductor explique el motivo por el cual ciertos puntos de vista sobre el enfado se hallan tan difundidos. La gente, por ejemplo, suele pensar que la ira es ingobernable y que, en todo caso, no debiera ser controlada o que una descarga «catártica» puede ser sumamente liberadora. El punto de vista opuesto —que quizá constituya una reacción ante el desolador panorama que nos brindan las actitudes recién mencionadas—, sostiene, por el contrario, que el enfado puede ser totalmente evitado. Pero una lectura atenta de los descubrimientos realizados por la investigación de Tice nos sugiere que este tipo de actitudes habituales hacia el enfado no sólo están equivocadas sino que son francas supersticiones. Sin embargo, la cadena de pensamientos hostiles que alimenta al enfado nos proporciona una posible clave para poner en práctica uno de los métodos más eficaces de calmarlo. En primer lugar, debemos tratar de socavar las convicciones que alimentan el enfado. Cuantas más vueltas demos a los motivos que nos llevan al enojo, más «buenas razones» y más justificaciones encontraremos para seguir enfadados. Los pensamientos obsesivos son la leña que alimenta el fuego de la ira, un fuego que sólo podrá extinguirse contemplando las cosas desde un punto de vista diferente. Como ha puesto de manifiesto la investigación realizada por Tice, uno de los remedios más poderosos para acabar con el enfado consiste en volver a encuadrar la situación en un marco más positivo.

La «irrupción» de la rabia

Este descubrimiento confirma las conclusiones a las que ha llegado Dolf Zillmann, psicólogo de la Universidad de Alabama, quien, a lo largo de una exhaustiva serie de cuidadosos experimentos, ha determinado con detalle la anatomía de la rabia. Si tenemos en cuenta que la raíz de la cólera se asienta en la vertiente beligerante de la respuesta de lucha-o-huida, no es de extrañar que

Zillman concluya que el detonante universal del enfado sea la sensación de hallarse amenazado. Y no nos referimos solamente a la amenaza física sino también, como suele ocurrir, a cualquier amenaza simbólica para nuestra autoestima o nuestro amor propio (como, por ejemplo, sentirse tratado ruda o injustamente, sentirse insultado, menospreciado, frustrado en la consecución de un determinado objetivo, etcétera), percepciones, todas ellas, que actúan a modo de detonante de una respuesta límbica que tiene un efecto doble sobre el cerebro. Por una parte, libera la secreción de catecolaminas que cumplen con la función de generar un acceso puntual y rápido de la energía necesaria para « emprender una acción decidida —como dice Zillman— tal como la lucha o la huida» . Esta descarga de energía límbica perdura varios minutos durante los cuales nuestro cuerpo, en función de la magnitud que nuestro cerebro emocional asigne a la amenaza, se dispone para el combate o para la huida.

Mientras tanto, otra oleada energética activada por la amígdala perdura más tiempo que la descarga catecolamínica y se desplaza a lo largo de la rama adrenocortical del sistema nervioso, aportando así el tono general adecuado a la respuesta. Esta excitación adrenocortical generalizada puede perdurar horas e incluso días, manteniendo al cerebro emocional predispuesto a la excitación y convirtiéndose en un trampolín fisiológico que provoca que las reacciones subsecuentes se produzcan con especial celeridad. Esta hipersensibilidad difusa provocada por la excitación adrenocortical explica por qué la mayoría de las personas parecen más predispuestas a enfadarse una vez que ya han sido provocadas o se hallan ligeramente excitadas. Por otra parte, todos los tipos de estrés provocan una excitación adrenocortical que contribuye a bajar el umbral de la irritabilidad. De este modo, después de un duro día del trabajo, una persona se sentirá especialmente predispuesta a enfadarse en casa por las razones más insignificantes —el ruido o el desorden de los niños, por ejemplo—, razones que en otras circunstancias no tendrían el poder suficiente para desencadenar un secuestro emocional.

Zillman ha llegado a estas conclusiones después de una concienzuda experimentación. En uno de sus estudios, por ejemplo, contaba con un cómplice cuya misión era la de provocar a las personas que se habían ofrecido voluntarias para el experimento haciendo comentarios sarcásticos sobre ellos. Seguidamente, los voluntarios veían una película divertida u otra de carácter más perturbador. A continuación se les ofrecía la ocasión de desquitarse de quien les acababa de criticar pidiéndoles que valorasen lo que, en su opinión, debía pagársele. Los resultados demostraron claramente que la intensidad de su venganza era directamente proporcional al grado de excitación que habían experimentado durante la contemplación de la película. Así pues, quienes acababan de ver la película más desagradable se mostraban más enfadados y ofrecían las peores valoraciones.

El enfado se construye sobre el enfado

La investigación realizada por Zillman parece explicar la dinámica inherente a un drama familiar doméstico del que fui testigo cierto día que me hallaba de compras en el supermercado. Al otro extremo del pasillo podía oírse el tono mesurado y amable de una joven madre que se dirigía a su hijo con un escueto.

—Devuelve… eso… a su sitio.

—Pero yo lo quiero —gimoteaba el pequeño, aferrándose con más fuerza a la caja de cereales con la imagen de las Tortugas Ninja.

—Ponlo en su sitio —dijo la madre con un tono de voz que comenzaba a traslucir una cierta irritación.

En aquel momento, una niña más pequeña, que iba sentada en el asiento del carro, tiró al suelo el tarro de gelatina que estaba mordisqueando y, al derramarse por el suelo, la madre comenzó a vociferar.

—¡Toma! —dijo furiosa mientras le daba un bofetón.

A continuación arrebató la caja de manos del niño, la arrojó al anaquel más cercano y, levantando a su hijo velozmente del suelo por la cintura, lo llevó a rastras pasillo adelante mientras empujaba el carro amenazadoramente. Ahora la niña lloraba y el niño pataleaba protestando:

—¡Bájame! ¡Bájame!

Zilíman ha descubierto que cuando el cuerpo se encuentra en un estado de irritabilidad —como ocurría, por ejemplo, en el caso de esta madre— y algo suscita un secuestro emocional, la emoción subsecuente, sea de enfado o ansiedad, revestirá una intensidad especial. Y ésta es la dinámica que invariablemente se pone en funcionamiento cuando alguien se irrita. Zillman considera la escalada del enfado como « una secuencia de provocaciones, cada una de las cuales suscita una reacción de excitación que tiende a disiparse muy lentamente» . En esta secuencia, cada uno de los pensamientos o percepciones irritantes se convierte en un minimo detonante de la descarga catecolamínica de la amígdala, y cada una de estas descargas se ve fortalecida, a su vez, por el impulso hormonal precedente. De este modo, una segunda descarga tiene lugar antes de que la primera se haya disipado, una tercera se suma a las dos precedentes y así sucesivamente. Es como si cada nueva descarga cabalgara a lomos de las anteriores, aumentando así vertiginosamente la escalada del nivel de excitación fisiológica. Cualquier pensamiento que tenga lugar durante este proceso provocará una irritación mucho más intensa que la que tendría lugar al comienzo de la secuencia. De este modo, el enfado se construye sobre el enfado al tiempo que la temperatura de nuestro cerebro emocional va aumentando. Para ese entonces, la ira, ante la que nuestra razón se muestra impotente, desembocará fácilmente en un estallido de violencia.

En este momento, la persona se siente incapaz de perdonar y se cierra a todo razonamiento. Todos sus pensamientos gravitan en torno a la venganza y la represalia, sin detenerse a considerar las posibles consecuencias de sus actos. Este alto nivel de excitación, afirma Zillman, «alimenta una ilusión de poder e invulnerabilidad que promueve y fomenta la agresividad», ya que, «a falta de toda guía cognitiva adecuada», la persona enfadada se retrotrae a la más primitiva de las respuestas. Es así cómo las descargas límbicas prosiguen su curso ascendente y las lecciones más rudimentarias de la brutalidad terminan convirtiéndose en guías para la acción.

Un bálsamo para el enfado

A la vista de este análisis sobre la anatomía del enfado, Zillman considera que existen dos posibilidades de intervención en el proceso. El primer modo de restar fuerza al enfado consiste en prestar la máxima atención y darnos cuenta de los pensamientos que desencadenan la primera descarga de enojo (esta evaluación original confirma y alienta la primera explosión mientras que las siguientes sólo sirven para avivar las llamas ya encendidas). El momento del ciclo del enfado en el que intervengamos resulta sumamente importante porque, cuanto antes lo hagamos, mejores resultados obtendremos. De hecho, el enfado puede verse completamente cortocircuitado si, antes de darle expresión, damos con alguna información que pueda mitigarlo.

El poder de la comprensión para desactivar la irritación resulta bien patente en otro de los experimentos realizados por Zillman, en el que un ayudante especialmente grosero (cómplice, en realidad, del experimentador) se dedicaba a insultar y provocar a los sujetos que en aquel momento realizaban un ejercicio físico.

Cuando se les brindó la posibilidad de desquitarse de su desagradable compañero —dándoles la oportunidad de estimar sus aptitudes para un posible trabajo—, acometieron la tarea con una mezcla de enojo y complacencia. En cambio, en otra versión del mismo experimento, una mujer entraba en la sala, después de que los voluntarios hubiesen sido provocados e inmediatamente antes de que se les diera la oportunidad de desquitarse, y hacía salir al cómplice del lugar con la excusa de que acababa de recibir una llamada telefónica urgente. Cuando éste salía, se despedía despectivamente de la mujer quien, sin embargo, parecía tomarse el comentario con muy buen humor, explicando a los demás que su compañero se hallaba sometido a terribles presiones porque estaba muy nervioso ante la inminencia de un examen oral. En este caso, la explicación ofrecida pareció despertar la compasión de los sujetos del experimento quienes, cuando tuvieron la oportunidad de desquitarse, rehusaron hacerlo. Este tipo de información atemperante parece, pues, permitir la reconsideración del incidente

que desencadena el enfado.

Sin embargo, como decíamos anteriormente, también existe otra posibilidad para desarticular el enfado que, según Zilíman, sólo resulta posible en casos de irritación moderada y, por el contrario, no funciona en niveles más intensos, debido a lo que el mismo Zillman denomina «incapacidad cognitiva», que impide a las personas razonar adecuadamente. Cuando la gente se halla sometida a un nivel de irritabilidad muy intenso, tiende a infravalorar los posibles mensajes de información mitigante con frases tales como «¡esto es intolerable!» o como afirma Zillmann —con suma delicadeza— con «las más burdas procacidades que nos brinda nuestro idioma».

El enfriamiento

En cierta ocasión, cuando sólo tenía trece anos, me enzarcé en una agria discusión en casa y salí de ella jurando que jamás regresaría. Era un hermoso día de verano y estuve paseando por el campo hasta que la paz y la belleza circundantes me invadieron y gradualmente fui tranquilizándome. Al cabo de unas horas regresé a casa sereno y completamente arrepentido. A partir de aquel momento, cada vez que me enfado busco una oportunidad para hacer lo mismo, lo que considero el mejor de los remedios.

Este relato forma parte de uno de los primeros estudios científicos sobre el enfado llevado a cabo en 1899, un estudio que aún sigue siendo todo un modelo de la segunda forma de aplacar el enfado que citábamos anteriormente, tratar de aplacar la excitación fisiológica ligada a la descarga adrenalínica en un entorno en el que no haya peligro de que se produzcan más situaciones irritantes. Eso supone, por ejemplo, que, en el caso de una discusión, la persona agraviada debería alejarse durante un tiempo de la persona causante del enojo y frenar la escalada de pensamientos hostiles tratando de distraerse. Como ha descubierto Zillmann, las distracciones son un recurso sumamente eficaz para modificar nuestro estado de ánimo por la sencilla razón de que es difícil seguir enfadado cuando uno se lo está pasando bien. El truco, pues, consiste en darnos permiso para que el enfado vaya enfriándose mientras tratamos de disfrutar de un rato agradable.

El análisis realizado por Zillmann sobre los mecanismos que contribuyen a incrementar o disminuir la irritación nos brinda una explicación a buena parte de los descubrimientos realizados por Diane Tice acerca de las estrategias que la gente suele emplear para aliviar el enfado. Una de tales estrategias —claramente eficaz— consiste en retirarse y quedarse a solas mientras tiene lugar el proceso de enfriamiento. Para la gran mayoría de los varones esto se traduce en dar un paseo en automóvil, una actividad que concede una tregua mientras uno conduce (y, que según me confesó Tice, la hace conducir ahora con mayor precaución).

Quizás una alternativa más saludable sea la de dar una larga caminata. El ejercicio activo contribuye a dominar el enfado y lo mismo puede decirse de los métodos de relajación, como, por ejemplo, la respiración profunda y la distensión muscular porque estos ejercicios permiten aliviar la elevada excitación fisiológica provocada por el enfado y propiciar un estado de menor excitación y también obviamente porque así uno se distrae del estímulo que suscitó el enfado. El ejercicio activo puede servir además para disminuir el enfado por una razón similar ya que, después del alto nivel de activación fisiológica suscitado por el ejercicio, el cuerpo vuelve naturalmente a un nivel de menor excitación.

Pero el período de enfriamiento no será de ninguna utilidad si lo empleamos en seguir alimentando la cadena de pensamientos irritantes, ya que cada uno de éstos constituye, por sí mismo, un pequeño detonante que hace posibles nuevos brotes de cólera. El poder sedante de la distracción reside precisamente en poner fin a la cadena de pensamientos irritantes. En su revisión de las estrategias utilizadas por la mayoría de las personas para controlar el enfado, Tice descubrió que las distracciones más utilizadas para tratar de calmarse —ver la televisión, ir al cine, leer y actividades similares— ponen coto eficazmente a la cadena de pensamientos hostiles que alimentan el enfado. No obstante, también tenemos que matizar, no obstante, como ha explicado Tice, que actividades tales como comer e ir de compras no tienen el mismo efecto, ya que resulta sumamente sencillo proseguir con nuestros pensamientos de indignación mientras recorremos los pasillos de un centro comercial o damos buena cuenta de un pastel de chocolate.

A estas estrategias debemos añadir las propuestas por Redford Williams, psiquiatra de la Universidad de Duke, quien trata de ayudar a controlar su cólera a las personas muy irritables que presentan un elevado riesgo de enfermedad cardíaca. Una de sus recomendaciones consiste en que la persona aprenda a utilizar la conciencia de si mismo para darse cuenta de los pensamientos irritantes o cínicos en el mismo momento en que aparecen y, seguidamente, registrarlos por escrito. Cuando los pensamientos irritantes se han detectado de este modo, pueden afrontarse y considerarse desde una perspectiva más adecuada; aunque, como Zillmann descubriera, esta aproximación es más provechosa cuando la irritabilidad no ha alcanzado todavía la cota de la cólera.

La falacia de la catarsis

Apenas subí a un taxi de la ciudad de Nueva York, un joven que quería cruzar la calle se detuvo ante el vehículo a esperar que el tráfico disminuyera. El taxista, impaciente por arrancar, tocó entonces el claxon y comenzó a mover el vehículo lentamente a fin de que el joven se apartara de su camino. La réplica de éste fue un ademán obsceno y grosero.

—¡Eh, tú, hijo de puta! —le espetó, entonce, el taxista. pisando el acelerador y el freno al mismo tiempo amenazando con embestirle.

Ante aquella intimidación, el joven se hizo a un lado bruscamente y descargó un puñetazo sobre la carrocería del taxi mientras éste trataba de abrirse paso a través del tráfico. El taxista soltó entonces una burda letanía de exclamaciones dirigidas al joven.

—No puedes cargar con la mierda del primer imbécil que se te cruce en el camino. Tienes que devolvérsela a gritos. Por lo menos, eso te hace sentir mejor —me dijo luego el conductor, a guisa de conclusión, todavía visiblemente afectado.

La catarsis —el hecho de dar rienda suelta a nuestro enfado— se ensalza a veces como un modo adecuado de manejar la irritación.

La opinión popular sostiene que «eso te hace sentir mejor» pero, tal como nos sugieren los descubrimientos realizados por Zillmann, existe un poderoso argumento en contra de la catarsis, un argumento que comenzó a elaborarse a partir de la década de los cincuenta cuando los psicólogos comprobaron experimentalmente los efectos de la catarsis y descubrieron que el hecho de airear el enfado de poco o nada sirve para mitigarlo (aunque, dada su seductora naturaleza, pueda proporcionarnos cierta satisfacción). No obstante, existen ciertas condiciones concretas en las que el hecho de expresar abiertamente el enfado puede resultar apropiado como, por ejemplo, cuando se trata de comunicar algo directamente a la persona causante de nuestro enojo; cuando sirve para restaurar la autoridad, el derecho o la justicia; o cuando con ello se inflige «un daño proporcional» a la otra persona que la obliga, más allá de todo sentimiento de venganza por nuestra parte, a cambiar la situación que nos agobia. Hay que decir también que, debido a la naturaleza altamente inflamable de la ira, esto es más fácil de decir que de llevar a la práctica.

Tice descubrió, asimismo, que el hecho de expresar abiertamente el enfado constituye una de las peores maneras de tratar de aplacarlo, porque los arranques de ira incrementan necesariamente la excitación emocional del cerebro y hacen que la persona se sienta todavía más irritada. En este sentido, las respuestas ofrecidas por la gente confirmaron a Tice que el efecto de expresar abiertamente la cólera ante la persona que la provocaba había sido el de prolongar su mal humor en lugar de acabar con él. Parece mucho más eficaz, en suma, que la persona comience tratando de calmarse y que posteriormente, de un modo más asertivo y constructivo, entable un diálogo para tratar de resolver el problema. Como escuché en cierta ocasión, al maestro tibetano Chogyam Trungpa cuando se le preguntó por el mejor modo de relacionarse con el enfado: «Ni lo reprimas ni te dejes arrastrar por él».

APLACAR LA ANSIEDAD: ¿QUÉ ES LO QUE ME PREOCUPA?

¡Oh no! Parece que se ha estropeado el silenciador del tubo de escape… Tendré que llevarlo a reparar… Pero ahora no tengo dinero… Tal vez pueda coger el dinero de la matrícula de Jamie… Pero ¿qué pasará si luego no puedo pagar su matrícula?… Bueno, el último informe del instituto ha sido francamente desalentador… Es muy probable que sus notas sigan siendo malas y finalmente no pueda matricularse en la universidad. El silenciador sigue haciendo ruido…

Así es como la mente obsesionada da vueltas y más vueltas, una y otra vez, a un culebrón aparentemente interminable de preocupaciones concatenadas. El ejemplo anterior nos los proporcionan Lizabeth Roemer y Thomas Borkovec, psicólogos de la Pennsylvania University State, cuya investigación sobre la preocupación —el núcleo fundamental de la ansiedad— ha llamado la atención sobre el tema de los artistas y de los científicos neuróticos. « Según parece, una vez iniciado, no hay modo alguno de detener el ciclo de la preocupación. En el extremo opuesto, la reflexión constructiva acerca de un problema —una actividad sólo en apariencia similar a la preocupación— puede permitirnos dar con la solución adecuada» .

En realidad, toda preocupación se asienta en el estado de alerta ante un peligro potencial que, sin duda alguna, ha sido esencial para la supervivencia en algún momento de nuestro proceso evolutivo. Cuando el miedo activa nuestro cerebro emocional, una parte de la ansiedad centra nuestra atención en la amenaza, obligando a la mente a buscar obsesivamente una salida y a ignorar todo lo demás. La preocupación constituye, pues, en cierto modo, una especie de ensayo en el que consideramos las distintas alternativas de respuesta posibles. En este sentido, la función de la preocupación consiste, por consiguiente, en una anticipación de los peligros que pueda presentamos la vida y en la búsqueda de soluciones positivas ante ellos.

El problema surge cuando la preocupación se hace crónica y reiterativa, cuando se repite continuamente sin procuramos nunca una solución positiva. Un análisis más detenido de la preocupación crónica evidencia que ésta presenta todos los rasgos característicos propios de un secuestro emocional moderado: parece no proceder de ninguna parte, es incontrolable, genera un ruido constante de ansiedad, se muestra impermeable a todo razonamiento y encierra a la persona preocupada en una actitud unilateral y rígida sobre el asunto que la preocupa. Cuando el ciclo de la preocupación se intensifica y persiste, ensombrece el hilo argumental hasta desembocar en arrebatos nerviosos, fobias, obsesiones, compulsiones y auténticos ataques de pánico. En cada uno de estos desórdenes la preocupación se centra en un contenido diferente: en el caso de la fobia, la ansiedad se fija en la situación temida; en las obsesiones, se ocupa en impedir algún posible desastre; por último, en los ataques de pánico suele gravitar en torno a la muerte o a la misma posibilidad de sufrir un ataque de pánico.

El denominador común de todas estas condiciones es una falta de control sobre el ciclo de la preocupación. Por ejemplo, una mujer aquejada de un trastorno obsesivo-compulsivo se veía obligada a ejecutar una serie de ceremonias rituales que le ocupaban la mayor parte del tiempo que pasaba despierta, como ducharse durante cuarenta y cinco minutos varias veces o lavarse las manos cinco minutos seguidos veinte o más veces al día. No se sentaba a menos que antes hubiera limpiado el asiento con alcohol para esterilizarlo. Tampoco podía tocar a niño o a animal alguno porque, según decía, estaban «demasiado sucios». En realidad, todos estos comportamientos compulsivos estaban motivados por un miedo mórbido a los gérmenes, puesto que albergaba el temor constante de que, si no se lavaba y esterilizaba, terminaría enfermando y moriría."

Otra mujer que estaba siendo tratada de un «trastorno de ansiedad generalizada» —la etiqueta psicológica utilizada para referirse a una persona excesivamente aprensiva— respondió del siguiente modo a la petición de que durante un minuto expresara en voz alta sus preocupaciones:

«—Podría no hacerlo bien. Sonaría tan artificial que no nos permitiría hacernos una idea correcta de la realidad de mi problema y lo que necesitamos es comprender esa realidad… Porque si no vemos la realidad jamás me pondré bien y, si no me pongo bien, jamás podré llegar a ser feliz.»

En este despliegue de preocupación sobre preocupación, el mismo hecho de pedirle al sujeto que expresara en voz alta sus preocupaciones durante un minuto provocó una escalada que terminó desembocando, poco después, en una conclusión auténticamente catastrófica: «jamás llegaré a ser feliz». El ciclo de la preocupación suele comenzar con un relato interno que salta de un tema a otro y que no suele incluir la representación imaginaria del infortunio en cuestión. En efecto, las preocupaciones son de carácter más auditivo que visual —es decir, se expresan en palabras y no en imágenes—, un hecho muy importante a la hora de intentar controlarlas.

Borkovec y sus colegas comenzaron a estudiar la preocupación en si misma cuando estaban tratando de encontrar un tratamiento para el insomnio. La ansiedad, como han observado otros investigadores, tiene una manifestación cognitiva —los pensamientos preocupantes— y otra somática, evidenciada por los síntomas fisiológicos típicos de la ansiedad (como el sudor, la aceleración del ritmo cardíaco o la tensión muscular). Sin embargo, lío como descubrió Borkovec, el problema principal de la gente que padece insomnio no es la excitación somática sino los pensamientos intrusivos. Se trata de aprensivos crónicos que no pueden dejar de estar preocupados, por más cansados que se encuentren. Lo único que parece ayudarles a conciliar el sueño es el hecho de alejar su mente de las preocupaciones, focalizándola, en su lugar, en las sensaciones producidas por el ejercicio de algún tipo de relajación. Resumiendo:

se puede cortar el círculo vicioso de la preocupación cambiando el foco de la atención.

Sin embargo, la mayoría de las personas aprensivas no parecen responder a este método, y según Borkovec, esto se debe a que el ciclo de la preocupación proporciona una recompensa parcial que refuerza el hábito. El aspecto positivo, por así decirlo, de la preocupación, es que constituye una forma de afrontar las amenazas potenciales y los peligros que puedan cruzarse en nuestro camino. Como ya hemos dicho, la verdadera función de la preocupación es la de constituir una especie de ensayo frente a esas amenazas que nos ayuda a encontrar posibles soluciones.

Pero el hecho es que este aspecto de la preocupación no siempre resulta adecuado. Las soluciones originales y las formas creativas de encarar un problema no suelen estar ligadas a la preocupación, especialmente en el caso de la preocupación crónica. En lugar de buscar una posible solución a los problemas potenciales, los aprensivos se limitan simplemente a dar vueltas y más vueltas en torno al peligro, profundizando así el surco del pensamiento que les atemoriza. Los aprensivos crónicos pueden albergar miedos frente a un amplio abanico de situaciones —la mayoría de ellas con escasas probabilidades de ocurrir— y advierten peligros en el viaje de la vida que los demás no llegamos siquiera a barruntar.

Sin embargo, según confirmaron a Borkovec algunas de estas personas, aunque la preocupación pueda ayudarles, lo cierto es que tiende a autoperpetuarse y a girar incesantemente en tomo a un mismo y angustioso pensamiento. Pero ¿por qué la preocupación puede terminar convirtiéndose en una especie de adicción mental? Posiblemente porque, como señala Borkovec, el hábito de la preocupación tiene una función similar al de la superstición.

La gente suele preocuparse por cosas que tienen muy pocas probabilidades de ocurrir —como la muerte de un ser querido en un accidente de aviación, la bancarrota y similares—, y todo este proceso, al menos en lo que se refiere al cerebro límbico, tiene algo de mágico. Así, del mismo modo que un amuleto nos protege de algún daño anticipado, la preocupación proporciona la confianza psicológica necesaria para hacer frente a los peligros que nos obsesionan.

Una forma de trabajo con la preocupación

Ella se había trasladado desde el Medio Oeste hasta Los Angeles porque un editor le había ofrecido trabajo pero, una vez ahí, se enteró de que la editorial había sido comprada por otra empresa y se quedó sin él. Entonces empezó a trabajar como escritora independiente, una profesión muy inestable que lo mismo la sobrecargaba de trabajo que la colocaba en una precaria situación económica. No era infrecuente que tuviera que racionar las llamadas telefónicas

y por vez primera carecía de seguro de enfermedad. Aquella inestabilidad la hacía sentirse tan angustiada que no tardó en descubrirse teniendo pensamientos sombríos sobre su salud, convencida de que su dolor de cabeza era el síntoma de un tumor cerebral e imaginando que iba a sufrir un accidente cada vez que tomaba el coche. Muchas veces se descubría completamente perdida en una interminable secuencia de preocupaciones que la envolvían como una especie de neblina. Como ella misma decía, sus obsesiones habían acabado convirtiéndose en una especie de adicción.

Borkovec también menciona otra ventaja adicional de la preocupación, ya que, mientras la persona se halla inmersa en sus pensamientos obsesivos, no parece reparar en las sensaciones subjetivas de ansiedad (el aumento del ritmo cardíaco, la sudoración, los temblores, etcétera) suscitadas por esos mismos pensamientos. Así pues, la persistencia de la preocupación parece silenciar esa ansiedad, al menos en lo que respecta al ritmo cardíaco. Al parecer, la secuencia de la preocupación es la siguiente: la persona comienza adviniendo algo que suscita la idea de alguna amenaza o un peligro potencial, una catástrofe imaginaria que, a su vez, desencadena un ataque moderado de ansiedad: luego el aprensivo se sumerge en una serie de pensamientos de angustia, cada uno de los cuales desata nuevas preocupaciones. Mientras la atención permanezca circunscrita a este ámbito obsesivo y se mantenga focalizada en este tipo de pensamientos, conseguirá apartar de su mente la imagen original catastrófica que disparó la ansiedad. Como descubrió Borkovec, las imágenes son más poderosas que los pensamientos a la hora de activar la ansiedad fisiológica. Es por esto por lo que la inmersión en los pensamientos y la exclusión de las imágenes catastróficas es capaz de aliviar parcialmente la angustia. Y, en ese sentido, la preocupación se ve reforzada porque constituye una suerte de antídoto parcial de la angustia.

Pero la preocupación crónica también resulta frustrante porque se constituye una secuencia de ideas obsesivas y estereotipadas que no aportan ninguna solución creativa que contribuya realmente a resolver el problema. Esta rigidez no sólo se manifiesta en el contenido mismo del pensamiento obsesivo —que simplemente se limita a repetir la misma idea una y otra vez— sino también a nivel neurológico, en donde parece presentarse una cierta inflexibilidad cortical y una incapacidad del cerebro emocional para adaptarse a las circunstancias cambiantes. En resumen, pues, aunque la preocupación crónica funcione en ciertos sentidos, no lo hace en otros aspectos mucho más importantes. Tal vez pueda disipar parcialmente la ansiedad, pero jamás contribuirá a aportar la solución a un determinado problema.

En cualquier caso, no hay nada más difícil para un aprensivo crónico que seguir el consejo que más frecuentemente se le brinda: «deja de preocuparte» (o peor todavía: «no te preocupes; se feliz»). No olvidemos el papel que

desempeña la amígdala en el desarrollo de las preocupaciones crónicas, un papel que justifica su irrupción inesperada y su persistencia una vez que han hecho su aparición en escena. Sin embargo, la investigación realizada por Borkovec le ha permitido elaborar un método sencillo que puede ayudar a los aprensivos crónicos a controlar su hábito.

El primer paso consiste en tomar conciencia de uno mismo y registrar el primer acceso de preocupación tan pronto como sea posible. En circunstancias ideales, este registro debería tener lugar inmediatamente, en el mismo instante en que una fugaz imagen catastrófica pone en marcha el ciclo de la preocupación y la ansiedad. En este sentido, el adiestramiento propuesto por Borkovec consiste en comenzar enseñándoles a darse cuenta de los signos de la ansiedad y, en especial, adiestrándoles a identificar las situaciones, las imágenes y los pensamientos ocasionales que desencadenan el ciclo de la preocupación y las sensaciones corporales de ansiedad que las acompañan. Con el debido entrenamiento, la persona puede llegar a captar el surgimiento de la preocupación en un momento cada vez más cercano al inicio de la espiral de la ansiedad. También es posible recurrir al aprendizaje de alguna técnica de relajación que la persona pueda aplicar apenas advierta el inicio del ciclo y ejercitarse en ella hasta ser capaz de utilizarla adecuadamente en el momento preciso.

Sin embargo, la relajación no basta por sí sola. Las personas aprensivas también deben afrontar más activamente los pensamientos perturbadores porque, de lo contrario, la espiral de la preocupación volverá a iniciarse una y otra vez. El siguiente paso consiste en adoptar una postura crítica ante las creencias que sustentan la preocupación. ¿Cabe ciertamente la posibilidad de que ocurra el acontecimiento temido? ¿Es algo absolutamente necesario y no existe más alternativa que aceptarlo? ¿Hay algo positivo que pueda hacerse al respecto? ¿Realmente me sirve de algo dar vueltas y más vueltas a los mismos pensamientos?

Esta combinación de atención y sano escepticismo puede servir para frenar la activación neurológica que subyace a la ansiedad moderada. La inducción activa de este tipo de pensamientos puede terminar inhibiendo el impulso límbico que alimenta la preocupación. Paralelamente, la inducción activa de un estado de relajación contrarresta las señales de ansiedad que el cerebro emocional envía a todo el cuerpo.

De hecho, como señala Borkovec, estas estrategias determinan un curso de actividad mental que es incompatible con la preocupación. La reiterada persistencia de un determinado pensamiento obsesivo aumenta su poder persuasivo pero, en el caso de que logremos desviar la atención hacia un abanico de alternativas igualmente plausibles, evitaremos tomar ingenuamente como verdaderos los pensamientos que nos obsesionan. Este método se ha mostrado eficaz para aliviar este contumaz hábito hasta con aquellas personas cuyas

preocupaciones son tan serias como para merecer un diagnóstico psiquiátrico.

Por otra parte, sería también recomendable —e incluso diríamos que sería una señal de autoconciencia— que las personas cuyas preocupaciones son tan graves como para desembocar en fobias, trastornos obsesivo—compulsivos o ataques de pánico, recurrieran a la medicación para tratar de interrumpir este círculo vicioso. No obstante, una reeducación emocional a través de la terapia sigue siendo imprescindible para disminuir la probabilidad de que los trastornos de ansiedad vuelvan a presentarse una vez que se haya dejado la medicación.

EL CONTROL DE LA TRISTEZA

La tristeza es el estado de ánimo del que la gente más quiere despojarse y Diane Tice descubrió que las estrategias para conseguirlo son muy variadas. Sin embargo, no debería evitarse toda tristeza porque, al igual que ocurre con cualquier otro estado de ánimo, tiene sus facetas positivas. La tristeza que provoca una pérdida irreparable, por ejemplo, suele ir acompañada de ciertas consecuencias: disminuye el interés por los placeres y diversiones, fija la atención en aquello que se ha perdido e impone una pausa momentánea que renueva nuestra energía para permitirnos acometer nuevas empresas. La tristeza, en suma, proporciona una especie de refugio reflexivo frente a los afanes y ocupaciones de la vida cotidiana, que nos sume en un periodo de retiro y de duelo necesario para asimilar nuestra pérdida, un período en el que podemos ponderar su significado, llevar a cabo los ajustes psicológicos pertinentes y, por último, establecer nuevos planes que permitan que nuestra vida siga adelante.

Pero, si bien la tristeza es útil, la depresión, en cambio, no lo es. William Styron nos brinda una elocuente descripción de «las múltiples manifestaciones de la postración», entre las que se cuentan el «odio hacia uno mismo», «la falta de autoestima», «la pesadumbre enfermiza» que va acompañada de una «sombría constricción, cierta sensación de sobrecogimiento y alienación y, por encima de todo, de una ansiedad abrumadora». También podemos enumerar las secuelas intelectuales que acompañan a ese estado: «confusión, imposibilidad de concentrarse y pérdida de memoria» y, en un nivel más intenso, la mente se ve «caóticamente distorsionada» y «los procesos mentales se ven arrastrados por una marea tóxica y abyecta que impide cualquier posible respuesta satisfactoria al mundo en que uno vive». Además, este estado también tiene sus correlatos físicos: el insomnio, la apatía, «una sensación de embotamiento, nerviosismo y, más concretamente, una extraña fragilidad» que van acompañados de «un inquietante desasosiego». A todo ello debemos añadir también la disminución de la capacidad de gozar de las situaciones: «todas las facetas de la sensibilidad se vuelven difusas y hasta la comida parece completamente insípida». Señalemos, por último, que toda esperanza se disipa dejando el residuo de una «gris llovizna

de congoja» que genera una desesperación tan palpable como el dolor físico, un dolor tan insoportable que la única solución posible parece ser el suicidio.

En el caso de una depresión mayor como la descrita, la vida se paraliza y parece que no exista la menor alternativa para salir de la situación. Los mismos síntomas de la depresión indican que el flujo de la vida ha quedado estancado. En el caso de Styron, la medicación y la terapia no sirvieron de gran cosa sino que fue el paso del tiempo y el internamiento en un hospital lo que finalmente despejó su abatimiento. Pero, en lo que se refiere a la mayoría de las personas, especialmente a aquéllas aquejadas de depresiones más benignas, la psicoterapia y la medicación pueden ser de gran ayuda. El Prozac es el tratamiento de moda, pero existe más de una docena de fármacos que pueden ser útiles para tratar la depresión.

Sin embargo, mi principal centro de interés es la tristeza común, o la simple melancolía que, en sus manifestaciones más extremas, puede llegar a convertirse, técnicamente hablando, en una «depresión subclínica». Las personas con suficientes recursos internos pueden manejar por sí solas este tipo de melancolía pero, por desgracia, algunas de las estrategias más frecuentemente empleadas resultan francamente perjudiciales y no hacen más que empeorar la situación. Una de estas estrategias consiste en aislarse, lo cual, si bien puede resultar atractivo cuando nos sentimos abatidos, también contribuye a aumentar nuestra sensación de soledad y desamparo. Esto puede explicar, en parte, por qué Tice constató que la táctica más extendida para combatir la depresión son las actividades sociales, es decir, salir a comer, ir a ver un acontecimiento deportivo o al cine; en resumen, compartir algún tipo de actividad con los amigos o con la familia. Este tipo de actividades puede ser muy eficaz siempre que quede claro que el objetivo que se pretende lograr es que la mente se olvide de su tristeza porque, en caso contrario, sólo conseguirá perpetuar su estado de ánimo.

En realidad, uno de los principales determinantes de la duración y la intensidad de un estado depresivo es el grado de obsesión de la persona. Preocuparse por aquello que nos deprime sólo contribuye a que la depresión se agudice y se prolongue más todavía. En la depresión, la preocupación puede adoptar diferentes formas, aunque, sin embargo, todas ellas se focalizan en algún aspecto de la depresión misma como, por ejemplo, el agotamiento, la escasa motivación, la faltade energía o el poco rendimiento.

Pero, por regla general, ninguno de estos pensamientos va acompañado de una acción decidida a subsanar el problema. Según la psicóloga de Stanford Susan Nolen—Hoeksma, que se ha ocupado de estudiar a fondo el pensamiento obsesivo en las personas deprimidas, otras estrategias habituales son las de «aislarse, dar vueltas a lo mal que nos sentimos, temer que nuestra pareja se aburra de nosotros y pueda llegar a abandonarnos o no dejar de preguntarnos si

vamos a padecer otra noche de insomnio» . La persona deprimida puede tratar de justificar este tipo de comportamiento aduciendo que « sólo intenta conocerse mejor a sí misma» . Pero el hecho es que, en la mayoría de los casos, el deprimido sólo se dedica a alimentar el sentimiento de tristeza sin ocuparse de hacer nada que pueda sacarle realmente de su estado de ánimo. La terapia puede resultar muy útil a la hora de reflexionar sobre las causas profundas de la depresión, siempre que no se trate de una mera inmersión pasiva —que sólo contribuye a empeorar la situación y nos permita acceder a visiones o a acciones tendentes a cambiar las condiciones que la motivaron—.

Asimismo, el pensamiento obsesivo puede agudizar la depresión en cuanto que establece condiciones más depresivas, si cabe. Nolen-Hoeksma nos habla, por ejemplo, del caso de una vendedora aquejada de depresión que estaba tan preocupada que no realizaba las llamadas telefónicas tan necesarias para su trabajo. Entonces las ventas disminuyeron, lo cual reforzó su sensación de fracaso y consolidó su depresión. La distracción, por el contrario, le habría permitido acopiar la energía necesaria para hacer aquellas llamadas y también le habría servido para escapar de las atenazadoras garras de la tristeza. Con ello, las ventas se habrían incrementado y habría fortalecido la confianza en si misma, contribuyendo así, en consecuencia, a reducir su depresión.

Según Nolen-Hoeksma, las mujeres son más proclives que los hombres a obsesionarse cuando están deprimidas, lo cual podría explicar el hecho de que la cifra de mujeres diagnosticadas de depresión duplique a la de hombres. Obviamente, éste no es el único factor que tener en cuenta, porque las mujeres también son más proclives a expresar abiertamente su angustia y tienen más motivos para deprimirse. Los hombres, por su parte, como muestran las estadísticas, doblan a las mujeres en su predisposición a ahogar sus penas en alcohol.

Ciertas investigaciones han puesto de manifiesto que la terapia cognitiva orientada a modificar estas pautas de pensamiento resulta tan eficaz como la medicación a la hora de tratar la depresión leve, y es superior a ella en cuanto a prevenir su retorno. Dos estrategias, en concreto, se han mostrado especialmente eficaces en esta lucha: una de ellas consiste en aprender a afrontar los pensamientos que se esconden en el mismo núcleo de la obsesión, cuestionar su validez y considerar alternativas más positivas. La otra consiste en establecer deliberadamente un programa de actividades agradables que procure alguna clase de distracción.

Una de las razones por las cuales la distracción puede ser un remedio eficaz es que los pensamientos depresivos tienen un carácter automático y se introducen de manera inesperada en la mente. Aun en el caso de que la persona deprimida trate de eliminar los pensamientos obsesivos, no resulta fácil conseguirlo.

Una vez que el tren de los pensamientos depresivos se ha puesto en marcha

resulta muy difícil detener el continuo proceso de asociaciones mentales que desencadena. Un estudio realizado con personas deprimidas a quienes se pidió que ordenaran frases con palabras desordenadas al azar, tuvieron mucho más éxito con los mensajes negativos (« el futuro me parece sombrío») que con los más optimistas (« el futuro me parece espléndido»). La depresión es un estado de ánimo que tiende a perpetuarse y a eclipsar incluso las distracciones elegidas por el sujeto. Cuando Richard Wenzlaff, psicólogo de la Universidad de Texas, llevó a cabo una investigación en la que proporcionó a varias personas deprimidas una lista de actividades para apartar de sus mentes un hecho triste como, por ejemplo, la muerte de un amigo, casi todos ellos eligieron las alternativas menos risueñas. En su opinión, las personas deprimidas deben hacer el sobreesfuerzo de prestar atención a algo que pueda animarles y poner un cuidado especial en no elegir inconscientemente todo aquello que les hunda nuevamente (como, por ejemplo, una película o una novela muy triste).

Los elevadores del estado de ánimo

Imagine que está conduciendo en medio de la niebla por una carretera desconocida, empinada y tortuosa, y que, de pronto, un coche sale bruscamente de una vía lateral pocos metros delante de usted sin darle tiempo siquiera a detenerse. Lo único que puede hacer es pisar a fondo el pedal del freno, con lo cual su vehículo derrapa de un lado a otro de la calzada. Un instante antes de oír el ruido del impacto metálico y de los cristales rotos, se da cuenta de que el otro coche está lleno de niños y de que es un transporte escolar que va camino de la escuela. Luego, tras el breve silencio que sucede a la colisión, oye un coro de llantos y se las arregla como puede para correr hasta el otro coche. Entonces descubre consternado que uno de los niños está tendido en el suelo completamente inerte y se siente invadido por el sentimiento de culpa de haber sido el causante de una tragedia…

Escenas tan estremecedoras como la que acabamos de describir se utilizaron en uno de los experimentos realizados por Wenzlaff para impresionar a los sujetos que participaban en él. La tarea que debían llevar a cabo era la de apartar la escena de sus mentes y registrar, durante un periodo de nueve minutos, el número de pensamientos ligados a la escena. Este experimento puso de relieve que, a medida que iba pasando el tiempo, la mayoría de los participantes tendían a pensar cada vez menos en las escenas perturbadoras, pero los deprimidos, por el contrario, mostraban un marcado incremento en el número de pensamientos intrusivos, llegando incluso a pensar tangencialmente en la escena mientras se hallaban inmersos en actividades distractivas.

Y, lo que es todavía más significativo, los voluntarios deprimidos solían distraerse recurriendo a otro tipo de pensamientos aflictivos para tratar de apartar

de su mente la escena en cuestión.

Como me dijo Wenzlaff: « las asociaciones de pensamientos no sólo se basan en su contenido sino también según el propio estado de ánimo. Las personas contamos con un repertorio de pensamientos negativos que acuden a nuestra mente con mayor facilidad cuando estamos alicaídos. Quienes son más proclives a la depresión tienden a establecer fuertes lazos asociativos entre estos pensamientos, de modo que, una vez que se ha evocado un determinado estado de ánimo negativo, resulta mucho más difícil suprimirlo. Por más irónico que pueda parecer, las personas deprimidas tienden a distraerse recurriendo a otros pensamientos depresivos, con lo cual lo único que consiguen es profundizar todavía más su depresión» .

Según afirma una teoría, el llanto puede constituir un método natural para reducir los niveles de neurotransmisores cerebrales que alimentan la angustia. Pero, aunque el hecho de llorar puede romper a veces el maleficio de la tristeza, también puede obsesionar a la persona con la causa de su aflicción. La idea de que « el llanto es bueno» resulta un tanto equívoca porque, cuando refuerza el ciclo de pensamientos obsesivos, sólo sirve para prolongar el sufrimiento. La distracción, en cambio, es capaz de romper la cadena de pensamientos sombríos que sostiene a la depresión. Una de las teorías imperantes que explica el éxito de la terapia electroconvulsiva en el tratamiento de la mayor parte de las depresiones graves se basa en el hecho de que provoca una pérdida de memoria a corto plazo y, en consecuencia, los pacientes mejoran simplemente porque no pueden recordar el motivo de su tristeza. Como descubrió Diane Tice, muchas personas se sacuden las flores mustias de la tristeza con entretenimientos tales como la lectura, la televisión, el cine, los videojuegos, los rompecabezas, el sueño y las ensoñaciones diurnas como, por ejemplo, divagar acerca de unas fantásticas vacaciones. Wenzlaff añade que las distracciones más eficaces son aquéllas que pueden cambiar nuestro estado de ánimo como, por ejemplo, un apasionante acontecimiento deportivo, una película divertida o un libro interesante. (Advirtamos también, en este punto, que algunas distracciones pueden contribuir a perpetuar la depresión, como lo demuestran los estudios llevados a cabo con telespectadores empedernidos, que han puesto de relieve que, después de una sesión de televisión, suelen hallarse todavía más deprimidos que antes de ella.)

Según Tice, el aerobic es una de las tácticas más eficaces para sacudirse de encima tanto la depresión leve como otros estados de ánimo negativos. Pero el caso es que los beneficios derivados de este elevador del estado de ánimo resultan más palpables en las personas perezosas, es decir, en aquéllas que no suelen practicar este tipo de ejercicios. Quienes se atienen a una rutina diaria de ejercicio físico obtienen, por el contrario, más beneficios de este tipo antes de llegar a consolidar el hábito. De hecho, quienes practican habitualmente un

deporte obtienen el efecto inverso sobre el estado de ánimo y se sienten peor en aquellos días en los que se saltan su rutina. La eficacia del ejercicio parece radicar en su poder para cambiar la condición fisiológica provocada por el estado de ánimo: la depresión constituye un estado de baja activación mientras que el aerobic, en cambio, eleva el tono corporal. Por el mismo motivo, las técnicas de relajación —que reducen el nivel general de activación física— funcionan adecuadamente para tratar la ansiedad (que es un estado de alta activación fisiológica) pero resultan inadecuadas para el tratamiento de la depresión. En todo caso, cada uno de estos enfoques parece romper el ciclo de la depresión y de la ansiedad, porque pone al cerebro en un nivel de actividad incompatible con el estado emocional que lo embarga.

Tratar de infundirse ánimo a si mismo mediante regalos y placeres sensoriales constituye otro antídoto muy difundido para combatir la tristeza. Entre los métodos más utilizados por las personas para aliviar su depresión podemos enumerar el tomar un baño caliente, disfrutar de las comidas favoritas, escuchar música o hacer el amor. Hacerse un regalo o invitarse a uno mismo para tratar de desprenderse de un estado de ánimo negativo es una estrategia muy común entre las mujeres, como también lo es, en general, ir de compras. Tice descubrió asimismo que el hecho de comer es una estrategia bastante generalizada entre las estudiantes universitarias —una media tres veces superior a los hombres— para calmar la depresión. Los hombres, por su parte, parecen mostrar una inclinación cinco veces superior a las mujeres hacia el consumo de drogas y alcohol. Pero el hecho de recurrir al alcohol o a la comida como antídotos para la depresión constituye una estrategia que tiene sus obvias contraindicaciones. La sobrealimentación suele provocar remordimientos mientras que el alcohol, por su parte, es un depresor del sistema nervioso central cuyas secuelas se suman a las de la misma depresión.

Según Tice, una aproximación más constructiva para elevar el estado de ánimo consiste en proyectar una actividad que pueda proporcionarnos un pequeño triunfo o un éxito fácil como, por ejemplo, acometer alguna tarea doméstica que hayamos pospuesto (como cercar el jardín, por ejemplo) o concluir alguna actividad pendiente que hayamos estado evitando. Por el mismo motivo, los cambios de imagen, aunque sólo sea en la forma de vestirnos o de arreglarnos, también pueden resultar beneficiosos.

Uno de los antídotos más eficaces contra la depresión —muy poco utilizado, por cierto, fuera del contexto de la terapia— es la llamada reestructuración cognitiva o, dicho de otro modo, tratar de ver las cosas desde una óptica diferente. Es natural lamentarse por el fin de una relación o sumergirse en pensamientos autocompasivos como, por ejemplo, «esto significa que siempre estaré solo», pensamientos que no hacen más que fortalecer la sensación de desesperación. Sin embargo, el hecho de recapacitar y reconsiderar los aspectos

negativos de la relación o de ver que esa relación de pareja no era la adecuada —en otras palabras, reconsiderar la pérdida desde una perspectiva diferente, bajo una luz más positiva— puede servir de adecuado antídoto a la tristeza.

Por esta misma razón, los pacientes aquejados de cáncer, sea cual sea la gravedad de su estado, se encuentran de mejor humor cuando pueden pensar en otro paciente cuyo estado es todavía peor («a fin de cuentas yo no estoy tan mal.; por lo menos puedo andar»), mientras que, por el contrario, quienes se comparan con personas sanas solo consiguen deprimirse más. Este tipo de comparaciones resulta sorprendentemente estimulante porque lo que parecía desesperanzador pierde súbitamente sus connotaciones negativas.

Otro eficaz elevador del estado de ánimo consiste en ayudar a quienes lo necesitan. Puesto que la depresión se alimenta de obsesiones y preocupaciones que giran en torno a uno mismo, el hecho de ayudar a quien se halla afligido puede contribuir a que nos desembaracemos de este tipo de preocupaciones. De este modo, entregarse a una actividad de voluntariado —hacerse entrenador de la liga infantil, convertirse en una especie de hermano mayor o ayudar a los indigentes— constituye, según Tice, uno de las estrategias más adecuadas, pero también menos frecuentes, para elevar el estado de ánimo.

Debemos señalar, por último, que existen también personas que pueden encontrar cierto alivio a su tristeza orientándose hacia un poder trascendente. Según me dijo Tice: «la oración constituye una actividad especialmente indicada para elevar el estado de ánimo de las personas con una orientación religiosa».

LOS REPRESORES DE LA EMOCIÓN — LA NEGACIÓN OPTIMISTA

La frase comenzaba diciendo «aunque pisó a su compañero de habitación en el estómago»... y finalizaba... «sólo quería encender la luz».

Esa transformación de un acto agresivo en una inocente —aunque poco plausible— confusión refleja vivamente la represión emocional y fue escrita por un estudiante universitario que se había ofrecido como sujeto voluntario en una investigación realizada sobre los represores, es decir, aquellas personas que parecen borrar sistemáticamente todo rastro de angustia emocional de su campo de conciencia. Una de las pruebas consistía en completar una frase que comenzaba diciendo: «pisó a su compañero de habitación en el estómago...». Otros tests demostraron que este pequeño acto de evitación mental forma parte de un patrón general que oblitera la práctica totalidad de los trastornos emocionales.

A diferencia de las conclusiones extraídas por las primeras investigaciones realizadas en este sentido, que apuntaban que los individuos represores constituían un caso manifiesto de incapacidad para experimentar las emociones —lo que les convertía en parientes cercanos de los alexitimicos—, la tendencia actual los

considera personas suficientemente aptas como para regular sus emociones. Se diría, pues, que estas personas están tan acostumbradas a protegerse de los sentimientos problemáticos que ni siquiera son conscientes de sus aspectos negativos. A la vista de lo anterior tal vez fuera más adecuado no llamarles represores —como resulta habitual entre los investigadores— sino impasibles.

La mayor parte de esta investigación, llevada a cabo por Daniel Weinberger, psicólogo de la Case Western Reserve University, demuestra que, aunque estas personas puedan parecer completamente tranquilas e inalterables, a veces se encuentran sometidas a una serie de alteraciones fisiológicas de las que no son conscientes. Durante la prueba de formar frases que hemos mencionado anteriormente, los voluntarios también fueron monitorizados con el fin de controlar su nivel de activación fisiológica.

De este modo, el barniz de calma que aparentan los represores se ve desmentido por el elevado grado de agitación corporal que evidencian los síntomas manifiestos de ansiedad (aceleración del ritmo cardíaco, sudoración y aumento de la tensión arterial) cuando deben enfrentarse a la tarea de completar la frase sobre un compañero de habitación violento u otras similares. Sin embargo, cuando se les pregunta al respecto afirman rotundamente que se sienten perfectamente tranquilos.

Esta continua falta de sintonía con respecto a emociones tales como el enfado y la ansiedad es bastante habitual y, según Weinberger, afecta a una de cada seis personas. Las causas teóricas que explican los motivos por los cuales un niño desarrolla este patrón de relación con sus emociones son muy distintas. Una de ellas, por ejemplo, afirma que se trata de una estrategia de supervivencia ante una situación problemática tal como un padre alcohólico en una familia que ni siquiera admite la existencia del problema. Otra posibilidad consiste en tener unos padres que son ellos mismos represores emocionales y que de este modo transmiten el continuo ejemplo de una despreocupación o de una rigidez muscular que se refleja en la elevación del labio superior ante cualquier sentimiento angustioso. O tal vez se trate simplemente de un rasgo heredado. En cualquier caso, todavía no estamos en condiciones de determinar cómo y a qué altura de la vida se origina esta pauta de conducta: sin embargo, en el momento en que las personas represoras alcanzan la madurez, ya se muestran fríos e indiferentes cuando se sienten coaccionados.

Lo que todavía nos queda por determinar, de hecho, es cuán calmos y fríos se mantienen en realidad. ¿Es posible que realmente no sean conscientes de los síntomas físicos que provocan las emociones perturbadoras y que simplemente estén fingiendo una tranquilidad aparente? La respuesta a esta pregunta nos la brinda la hábil investigación llevada a cabo por Richard Davidson, psicólogo de la Universidad de Wisconsin y anterior colaborador de Weinberger. Davidson pidió a varias personas que presentaban esta pauta de impasibilidad, que efectuaran

una serie de asociaciones libres sobre una lista de palabras, muchas de ellas neutrales, aunque algunas poseedoras de connotaciones sexuales o violentas capaces de suscitar ansiedad en la mayoría de las personas. La investigación puso de manifiesto que las asociaciones realizadas con las palabras más perturbadoras —aquéllas cuyos síntomas fisiológicos revelaban una evidente respuesta de angustia— también demostraban un claro intento de eliminar las connotaciones más negativas. Por esto si, por ejemplo, la primera palabra era « odio» , la respuesta ofrecida por ese tipo de sujetos solía ser « amor» .

El estudio de Davidson se benefició considerablemente del hecho de que (en las personas diestras) la mitad derecha del cerebro constituye el centro clave del procesamiento de las emociones negativas, mientras que el centro del habla se halla en el hemisferio izquierdo. Cuando el hemisferio derecho reconoce una palabra perturbadora, transmite esta información al centro del habla a través del cuerpo calloso, que conecta ambos hemisferios cerebrales, y es entonces cuando aparece una palabra como respuesta. Sirviéndose de un elaborado dispositivo óptico, Davidson mostraba cada palabra de modo que ésta ocupara sólo la mitad del campo visual y, por la peculiar disposición neurológica de la visión, si la palabra se presentaba de modo que incidiera en el lado izquierdo del campo visual, primero era reconocida por el hemisferio cerebral derecho, con su acusada sensibilidad para las perturbaciones. Si, por el contrario, incidía en el lado derecho del campo visual, la señal era captada por el hemisferio cerebral izquierdo sin experimentar ninguna alteración.

Asimismo, cuando las palabras problemáticas se presentaban de tal modo que eran captadas fundamentalmente por el hemisferio cerebral derecho, se producía una demora en la respuesta de las personas impasibles. En cambio, no había ningún intervalo apreciable en la velocidad de asociación frente a las palabras neutras, y el retraso sólo aparecía cuando las palabras se presentaban ante el hemisferio derecho, pero no ante el izquierdo. Dicho de otro modo, la impasibilidad parece originarse en un mecanismo neural que lentifica o interfiere con el flujo de información perturbadora. Ello significaría que tales personas no están fingiendo una falta de conciencia ante la angustia que puedan sentir, sino que es su mismo cerebro el que les mantiene alejados de esta clase de información. Para ser más exactos, el barniz de sentimientos positivos que encubre las percepciones amenazantes bien podría originarse en la actividad del lóbulo prefrontal izquierdo. Para mayor sorpresa, cuando Davidson cuantificó los niveles de actividad de los lóbulos prefrontales, quedó patente un marcado predominio de la actividad del lóbulo izquierdo (el centro del bienestar) y un descenso en la actividad del lóbulo derecho (el centro del malestar).

Según me comentaba Davidson, estas personas « se ven a sí mismas desde una perspectiva positiva, con un estado de ánimo teñido de optimismo, niegan que el estrés les cause ningún trastorno y muestran una pauta de activación frontal del

lóbulo izquierdo cuando están descansando, lo que suele estar ligado a la aparición de sentimientos positivos. Este tipo de actividad cerebral podría ser la clave que explicara su pretendido optimismo a pesar de la existencia de una excitación fisiológica subyacente muy semejante a la angustia». Davidson sostiene que, en términos de actividad cerebral, el intento de experimentar continuamente los acontecimientos perturbadores bajo una luz positiva exige un gasto enorme de energía. Así pues, el aumento de la activación fisiológica podría estar originado en el sostenido intento por parte del circuito neurológico, tanto de mantener los sentimientos positivos a cualquier precio como de suprimir o inhibir cualquier clase de sentimientos negativos.

La impasibilidad, en suma, constituye un intento de negación optimista, una especie de disociación positiva y, muy posiblemente, la clave que explicaría el mecanismo neurológico que interviene en estados disociativos más graves, como los que suelen existir en los desórdenes de estrés postraumático. Pero, según Davidson, cuando se trata simplemente de conseguir una cierta estabilidad, «parece una estrategia positiva para la autorregulación emocional», el coste adicional para la conciencia de uno mismo resulta todavía desconocido.

6. LA APTITUD MAESTRA

Una sola vez en la vida me he visto paralizado por el miedo.

Fue con ocasión del examen de cálculo del primer curso de universidad, un examen para el que no me había preparado lo suficiente. Todavía recuerdo el momento en que entré en el aula con una intensa sensación de fatalidad y culpa. Había estado en aquella sala muchas veces pero aquella mañana no vi nada más allá de las ventanas y tampoco puedo decir que prestara la menor atención al aula. Mientras caminaba hacia una silla situada junto a la puerta, mi vista permanecía clavada en el suelo, y cuando abrí las tapas azules del libro de examen, la ansiedad atenazaba el fondo de mi estómago y escuché con toda nitidez el sonido de los latidos de mi corazón.

Bastó con echar un rápido vistazo a las preguntas del examen para darme cuenta de que no tenía la menor alternativa. Durante una hora permanecí con la vista clavada en aquella página mientras mi mente no dejaba de dar vueltas a las consecuencias de mi negligencia. Los mismos pensamientos se repetían una y otra vez, como si se tratara de un interminable tiovivo de miedo y temblor. Yo estaba completamente inmóvil, como un animal paralizado por el curare. Lo que más me sorprendió de aquel angustioso lapso fue lo encogida que se hallaba mi mente. Durante aquella hora no hice el menor intento de pergeñar algo que se asemejara a una respuesta, ni siquiera ensoñaba, simplemente me hallaba atenazado por el miedo, esperando que mi tormento llegara a su fin.[1]

El protagonista de este relato de terror soy yo mismo y ésta ha sido la prueba más palpable que he tenido hasta el momento del impacto devastador que causa la tensión emocional sobre la lucidez mental. Hoy en día sigo considerando aquel suplicio como el testimonio más rotundo del poder del cerebro emocional para sofocar, e incluso llegar a paralizar, al cerebro pensante.

Los maestros saben perfectamente que los problemas emocionales de sus discípulos entorpecen el funcionamiento de la mente. En este sentido, los estudiantes que se hallan atrapados por el enojo, la ansiedad o la depresión tienen dificultades para aprender porque no perciben adecuadamente la información y, en consecuencia, no pueden procesarla correctamente. Como ya hemos visto en el capítulo las emociones negativas intensas absorben toda la atención del individuo, obstaculizando cualquier intento de atender a otra cosa. De hecho, uno de los signos de que los sentimientos han derivado hacia el campo de lo patológico es que son tan obsesivos que sabotean todo intento de prestar atención a la tarea que se esté llevando a cabo. Cualquier persona que haya atravesado por un doloroso divorcio (y cualquier niño cuyos padres se hallen en este proceso) sabe lo difícil que resulta mantener la atención en las rutinas relativamente triviales del trabajo y la escuela, y cualquier persona que haya padecido una depresión clínica sabe también que, en tal caso, los pensamientos

autocompasivos, la desesperación, la impotencia y el desaliento son tan intensos que impiden cualquier otra actividad.

Cuando las emociones dificultan la concentración, se dificulta el funcionamiento de la capacidad cognitiva que los científicos denominan «memoria de trabajo», la capacidad de mantener en la mente toda la información relevante para la tarea que se esté llevando a cabo. El contenido concreto de la memoria de trabajo puede ser algo tan simple como los dígitos de un número de teléfono o tan intrincado como la trama de una novela. La memoria de trabajo es la función ejecutiva por excelencia de la vida mental, la que hace posible cualquier otra actividad intelectual, desde pronunciar una frase hasta formular una compleja proposición lógica. Y la región cerebral encargada de procesar la memoria de trabajo es el córtex prefrontal, la misma región, recordemos, en donde se entrecruzan los sentimientos y las emociones. Es por ello por lo que la tensión emocional compromete el buen funcionamiento de la memoria de trabajo a través de las conexiones límbicas que convergen en el córtex prefrontal, dificultando así —como yo mismo descubrí durante aquel angustioso examen de cálculo— toda posibilidad de pensar con claridad.

Consideremos ahora, por otra parte, el importante papel que desempeña la motivación positiva —ligada a sentimientos tales como el entusiasmo, la perseverancia y la confianza— sobre el rendimiento. Según los estudios que se han llevado a cabo en este dominio, los atletas olímpicos, los compositores de fama mundial y los grandes maestros del ajedrez comparten una elevada motivación y una rigurosa rutina de entrenamiento (que, en el caso de las auténticas «estrellas», suele comenzar en la misma infancia). El promedio de tiempo dedicado al entrenamiento por los atletas de doce años del equipo chino que participó en las olimpiadas de 1992 era el mismo que el invertido por los integrantes del equipo americano durante los primeros veinte años de su vida (de hecho, muchos de los chinos habían comenzado a entrenarse a la edad de cuatro años). Del mismo modo, los mejores virtuosos de violín del siglo veinte comenzaron su aprendizaje alrededor de los cinco años de edad y los campeones mundiales de ajedrez lo hicieron cerca de los siete años (mientras que aquellos que adquirieron un prestigio de ámbito exclusivamente nacional habían comenzado a eso de los diez años de edad). Se diría que el hecho de comenzar antes permite un margen de tiempo mucho mayor: los alumnos más aventajados de violín de la mejor academia de música de Berlín —todos ellos de poco más de veinte años— habrán invertido unas diez mil horas de práctica en toda su vida, mientras que aquéllos que ocupan un segundo o tercer lugar sólo habrán promediado un total de unas siete mil quinientas horas.

Lo que parece diferenciar a quienes se encuentran en la cúspide de su carrera de aquéllos otros que, teniendo una capacidad similar, no alcanzan esa cota, radica en la práctica ardua y rutinaria seguida a lo largo de años y años. Y

esta perseverancia depende fundamentalmente de factores emocionales, como el entusiasmo y la tenacidad frente a todo tipo de contratiempos.

El nivel sobresaliente logrado por los estudiantes asiáticos en el mundo académico y profesional de los Estados Unidos demuestra que, al margen de las capacidades innatas, la recompensa añadida del éxito en la vida depende de la motivación. Una revisión completa de los datos existentes sobre este sugiere que los alumnos americanos de origen asiático suelen tener un CI promedio superior en unos tres puntos al de los blancos. Por su parte, los médicos y abogados de origen asioamericano se comportaron, grupalmente considerados, como si su CI fuera muy superior (el equivalente a un CI de 110 para los de origen japonés y de un 120 para los de origen chino) al de los blancos. La razón parece estribar en que, en los primeros años de escuela, los niños asiáticos estudian más que los blancos. Sanford Dorenbush, un sociólogo de Stanford que ha investigado a más de diez mil estudiantes de instituto, descubrió que los asioamericanos invierten casi un 40% más de tiempo en sus deberes que el resto de los estudiantes. «La mayoría de padres americanos blancos parecen dispuestos a admitir que sus hijos tengan asignaturas más flojas y a subrayar, en cambio, las más fuertes, pero la actitud que sostienen los padres asiáticos es la de que "si no te lo sabes estudiarás esta noche y si aun así tampoco te lo sabes mañana, te levantarás temprano y seguirás estudiando". Ellos consideran que, con el esfuerzo adecuado, todo el mundo puede tener un buen rendimiento escolar».

En resumen, una fuerte ética cultural de trabajo se traduce en una mayor motivación, celo y perseverancia, un auténtico acicate emocional.

Así pues, las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etcétera, y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. Y en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos —o incluso por un grado óptimo de ansiedad— se convierten en excelentes estímulos para el logro. Es por ello por lo que la inteligencia emocional constituye una aptitud maestra, una facultad que influye profundamente sobre todas nuestras otras facultades ya sea favoreciéndolas o dificultándolas.

EL CONTROL DE LOS IMPULSOS: EL TEST DE LAS GOLOSINAS

Imagine que tiene cuatro años de edad y que alguien le hace la siguiente propuesta: «ahora debo marcharme y regresaré en unos veinte minutos. Si lo deseas puedes tomar una golosina pero, si esperas a que vuelva, te daré dos». Para un niño de cuatro años de edad éste es un verdadero desafío, un microcosmos de la eterna lucha entre el impulso y su represión, entre el id y el

ego, entre el deseo y el autocontrol, entre la gratificación y su demora. Y sea cual fuere la decisión que tome el niño, constituye un test que no sólo refleja su carácter sino que también permite determinar la trayectoria probable que seguirá a lo largo de su vida.

Tal vez no haya habilidad psicológica más esencial que la de resistir al impulso. Ese es el fundamento mismo de cualquier autocontrol emocional, puesto que toda emoción, por su misma naturaleza, implica un impulso para actuar (recordemos que el mismo significado etimológico de la palabra emoción, es del de «mover»). Es muy posible —aunque tal interpretación pueda parecer por ahora meramente especulativa— que la capacidad de resistir al impulso, la capacidad de reprimir el movimiento incipiente, se traduzca, al nivel de función cerebral, en una inhibición de las señales límbicas que se dirigen al córtex motor.

En cualquier caso, Walter Misehel llevó a cabo, en la década de los sesenta, una investigación con preescolares de cuatro años de edad —a quienes se les planteaba la cuestión con la que iniciábamos esta sección— que ha terminado demostrando la extraordinaria importancia de la capacidad de refrenar las emociones y demorar los impulsos. Esta investigación, que se realizó en el campus de la Universidad de Stanford con hijos de profesores, empleados y licenciados, prosiguió cuando los niños terminaron la enseñanza secundaria. Algunos de los niños de cuatro años de edad fueron capaces de esperar lo que seguramente les pareció una verdadera eternidad hasta que volviera el experimentador. Y fueron muchos los métodos que utilizaron para alcanzar su propósito y recibir las dos golosinas como recompensa: taparse el rostro para no ver la tentación, mirar al suelo, hablar consigo mismos, cantar, jugar con sus manos y sus pies e incluso intentar dormir. Pero otros, más impulsivos, cogieron la golosina a los pocos segundos de que el experimentador abandonara la habitación.

El poder diagnóstico de la forma en que los niños manejaban sus impulsos quedó claro doce o catorce años más tarde, cuando la investigación rastreó lo que había sido de aquellos niños, ahora adolescentes. La diferencia emocional y social existente entre quienes se apresuraron a coger la golosina y aquéllos otros que demoraron la gratificación fue contundente. Los que a los cuatro años de edad habían resistido a la tentación eran socialmente más competentes, mostraban una mayor eficacia personal, eran más emprendedores y más capaces de afrontar las frustraciones de la vida. Se trataba de adolescentes poco proclives a desmoralizarse, estancarse o experimentar algún tipo de regresión ante las situaciones tensas, adolescentes que no se desconcertaban ni se quedaban sin respuesta cuando se les presionaba, adolescentes que no huían de los riesgos sino que los afrontaban e incluso los buscaban, adolescentes que confiaban en sí mismos y en los que también confiaban sus compañeros, adolescentes honrados y responsables que tomaban la iniciativa y se zambullían en todo tipo de

proyectos. Y, más de una década después, seguían siendo capaces de demorar la gratificación en la búsqueda de sus objetivos.

En cambio, el tercio aproximado de preescolares que cogió la golosina presentaba una radiografía psicológica más problemática. Eran adolescentes más temerosos de los contactos sociales, más testarudos, más indecisos, más perturbados por las frustraciones, más inclinados a considerarse « malos» o poco merecedores, a caer en la regresión o a quedarse paralizados ante las situaciones tensas, a ser desconfiados, resentidos, celosos y envidiosos, a reaccionar desproporcionadamente y a enzarzarse en toda clase de discusiones y peleas. Y al cabo de todos esos años seguían siendo incapaces de demorar la gratificación.

Así pues, las aptitudes que despuntan tempranamente en la vida terminan floreciendo y dando lugar a un amplio abanico de habilidades sociales y emocionales. En este sentido, la capacidad de demorar los impulsos constituye una facultad fundamental que permite llevar a cabo una gran cantidad de actividades, desde seguir una dieta hasta terminar la carrera de medicina. Hay niños que a los cuatro años de edad ya llegan a dominar lo básico, y son capaces de percatarse de las ventajas sociales de demorar la gratificación de sus impulsos, desvían su atención de la tentación presente y se distraen mientras siguen perseverando en el logro de su objetivo: las dos golosinas.

Pero lo más sorprendente es que, cuando los niños fueron evaluados de nuevo al terminar el instituto, el rendimiento académico de quienes habían esperado pacientemente a los cuatro años de edad era muy superior al de aquéllos otros que se habían dejado arrastrar por sus impulsos. Según la evaluación llevada a cabo por sus mismos padres, se trataba de adolescentes más competentes, más capaces de expresar con palabras sus ideas, de utilizar y responder a la razón, de concentrarse, de hacer planes, de llevarlos a cabo, y se mostraron muy predispuestos a aprender. Y, lo que resulta más asombroso todavía, es que estos chicos obtuvieron mejores notas en los exámenes SAT. El tercio aproximado de los niños que a los cuatro años no pudieron resistir la tentación y se apresuraron a coger la golosina obtuvieron una puntuación verbal de 524 y una puntuación cuantitativa (« matemática») de 528, mientras que el tercio de quienes esperaron el regreso del experimentador alcanzó una puntuación promedio de 610 y 652, respectivamente (una diferencia global de 210 puntos)."

La forma en que los niños de cuatro años de edad responden a este test de demora de la gratificación constituye un poderoso predictor tanto del resultado de su examen SAT como de su CI; el CI, por su parte, sólo predice adecuadamente el resultado del examen SAT después de que los niños aprendan a leer. "Esto parece indicar que la capacidad de demorar la gratificación contribuye al potencial intelectual de un modo completamente ajeno al mismo CI. (El pobre control de los impulsos durante la infancia también es un poderoso predictor de la conducta delictiva posterior, mucho mejor que el CI.)"' Como veremos en la

cuarta parte, aunque haya quienes consideren que el CI no puede cambiarse y que constituye una limitación inalterable de los potenciales vitales del niño, cada vez existe un convencimiento mayor de que habilidades emocionales como el dominio de los impulsos y la capacidad de leer las situaciones sociales es algo que puede aprenderse.

Así pues, lo que Walter Misehel, el autor de esta investigación, describe con el farragoso enunciado de « la demora de la gratificación autoimpuesta dirigida a metas» —la capacidad de reprimir los impulsos al servicio de un objetivo (ya sea levantar una empresa, resolver un problema de álgebra o ganar la Copa Stanley)— tal vez constituya la esencia de la autorregulación emocional. Este descubrimiento subraya el papel de la inteligencia emocional como una metahabilidad que determina la forma —adecuada o inadecuada— en que las personas son capaces de utilizar el resto de sus capacidades mentales.

ESTADOS DE ÁNIMO NEGATIVOS, PENSAMIENTOS NEGATIVOS

« Estoy preocupada por mi hijo. Acaba de ingresar en el equipo de fútbol de la universidad y sé que puede lesionarse en cualquier momento. Me pone tan nerviosa verle en el campo que no quiero asistir a ninguno de sus partidos. Estoy segura de que esto le resulta decepcionante, pero la verdad es que simplemente no puedo soportarlo.»

Quien así habla es una mujer que está en terapia a causa de su ansiedad. Ella comprende perfectamente que su preocupación no le permite vivir como le gustaría pero cuando llega el momento de tomar una decisión tan sencilla como ir o no a ver el partido que jugará su hijo, su mente se ve asediada por terribles pensamientos. En tales condiciones no es libre de elegir porque sus preocupaciones desbordan su razón.

Como ya hemos visto, la preocupación es la esencia de los efectos perniciosos de la ansiedad sobre todo tipo de actividad mental. La preocupación es, en cierto modo, una respuesta útil aunque desencaminada, una especie de ensayo mental ante la previsión de una amenaza Pero este ensayo mental se convierte en un auténtico desastre cognitivo cuando nuestra mente se queda atrapada en una rutina obsoleta que captura nuestra atención e impide todo intento de focalizarla en cualquier otro sitio.

La ansiedad entorpece de tal modo el funcionamiento del intelecto que constituye un predictor casi seguro del fracaso en el entrenamiento o el desempeño de una tarea compleja, intelectualmente exigente y tensa como la que llevan a cabo, por ejemplo, los controladores de vuelo. Como ha demostrado un estudio realizado sobre 1.790 estudiantes de control del tráfico aéreo, es muy probable que los ansiosos terminen fracasando aunque sus puntuaciones en los tests de inteligencia sean francamente elevadas. De hecho, la ansiedad también

sabotea todo tipo de rendimiento académico. Ciento veintiséis estudios diferentes que implicaban a más de 36.000 personas han puesto de relieve que cuanto más proclive a preocuparse es la persona, más pobre resulta su rendimiento académico (sin importar que el tipo de medición utilizada fuera la clasificación por tests, la puntuación media o los tests de rendimiento).

Cuando a las personas que tienden a preocuparse se les pide que lleven a cabo una tarea cognitiva como, por ejemplo, clasificar objetos ambiguos en una o dos categorías, y que describan lo que pasa por su mente mientras lo están haciendo, suelen mencionar la presencia de pensamientos negativos —como «no seré capaz de hacerlo», «yo no soy bueno en este tipo de pruebas», etcétera— que obstaculizan directamente el proceso de toma de decisiones.

De hecho, cuando a un grupo de control de sujetos normalmente despreocupados se les pidió que se preocupasen durante quince minutos, su rendimiento disminuyó considerablemente. Y cuando, por el contrario, a quienes suelen preocuparse se les ofreció una sesión de relajación —que reduce el nivel de preocupación— de quince minutos antes de emprender la tarea, llegaron a desempeñarla sin ningún tipo de problemas. Richard Alpert, que fue quien primero estudió científicamente la ansiedad en la década de los sesenta, me confesó que el motivo que despertó su interés en este tema radicaba en las malas pasadas que le hicieron los nervios en los exámenes de su etapa de estudiante, algo que a su compañero Ralph Haber, por el contrario, parecía estimularle. Esa investigación, entre otras muchas, ha demostrado que existen dos tipos de estudiantes ansiosos: aquellos a quienes la ansiedad menoscaba su rendimiento académico y aquéllos otros que son capaces de trabajar bien a pesar de la tensión o, tal vez, gracias a ella. La paradoja es que la misma excitación e interés por hacerlo bien que motiva a los estudiantes como Haber a prepararse y estudiar para la ocasión, puede sabotear, en cambio, los esfuerzos de otros. En las personas que, como Alpert, muy ansiosas, la excitación previa al examen interfiere con el pensamiento y el recuerdo claro necesarios para estudiar eficazmente, enturbiando también durante el examen la claridad mental requerida para el buen rendimiento.

La magnitud de las preocupaciones que tiene la gente mientras está haciendo un examen es proporcional a la pobreza de su ejecución, porque los recursos mentales invertidos en una determinada tarea cognitiva —la preocupación— reducen los recursos disponibles para procesar otro tipo de información. En este sentido, si estamos preocupados por suspender el examen dispondremos de mucha menos atención para elaborar una respuesta adecuada. Es así como nuestras preocupaciones terminan convirtiéndose en profecías autocumplidas que conducen al fracaso.

En cambio, quienes controlan sus emociones pueden utilizar esa ansiedad anticipatoria —por ejemplo, sobre un examen o una charla próxima— para

motivarse a si mismos, prepararse adecuadamente y, en consecuencia, hacerlo bien. Según afirma la psicología, la representación gráfica de la relación existente entre la ansiedad y el rendimiento —incluido el rendimiento mental— constituye una especie de U invertida. En la cúspide de esta U invertida está la relación óptima entre la ansiedad y el rendimiento, el mínimo nerviosismo que permite alcanzar el máximo rendimiento. Pero muy poca ansiedad —la parte izquierda de la U— genera apatía o muy poca motivación, mientras que el exceso de ansiedad —la parte derecha de la U— sabotea todo intento de hacerlo bien.

Un estado ligeramente eufórico —al que técnicamente se le denomina hipornania— parece óptimo para escritores y otro tipo de profesiones creativas que exigen un pensamiento fluido e imaginativo, un estado que se halla en la cúspide de la U invertida.

Pero cuando la euforia se descontrola, como ocurre en la exaltación del estado de ánimo tornadizo del maniaco-depresivo, se convierte en franca manía, un estado en el que la agitación socava toda capacidad de pensar de un modo lo suficientemente coherente como para desempeñarse adecuadamente bien, aunque las ideas fluyan con libertad, en realidad, con demasiada libertad como para poder persistir en cualquiera de ellas y elaborar un producto terminado.

Los estados de ánimo positivos aumentan la capacidad de pensar con flexibilidad y complejidad, haciendo más fácil encontrar soluciones a los problemas, ya sean intelectuales o interpersonales. Esto parece indicar que una forma de ayudar a alguien a resolver un problema consiste en contarle un chiste. La risa, al igual que la euforia, parece ampliar la perspectiva y, de ese modo, ayuda a la gente a pensar con más amplitud y a asociar con mayor libertad, advirtiendo relaciones que, de otra manera, podrían pasar inadvertidas, una habilidad mental importante, no sólo para la creatividad sino también para el reconocimiento de las relaciones complejas y la previsión de las consecuencias de una determinada decisión.

Los beneficios intelectuales de una buena carcajada son más sorprendentes cuando se trata de resolver un problema que exige una solución creativa. Un estudio ha descubierto que quienes acaban de ver una película cómica en video resuelven mejor los rompecabezas que suelen usar los psicólogos que se ocupan de valorar el pensamiento creativo. «En esa investigación se le da a la gente velas, cerillas y una caja de tachuelas y se les pide que busquen la forma de colgar la vela a un panel de corcho para que pueda arder sin que la cera gotee al suelo. La mayor parte de la gente, ante este problema, cae en una especie de «fijación funcional» y sólo piensa en utilizar los objetos de un modo convencional pero, comparados con aquéllos otros que habían visto una película de matemáticas, quienes acababan de ver la película cómica descubrieron un uso alternativo de la caja y llegaron a una solución creativa, clavándola con

tachuelas a la pared y utilizándola como palmatoria.

Incluso los cambios más ligeros de estado de ánimo pueden llegar a modificar nuestros pensamientos. La capacidad de planificar y tomar decisiones de las personas de buen humor presenta una predisposición perceptiva que les lleva a pensar de una manera más abierta y positiva. Esto se explica, en parte, porque la memoria es un fenómeno específico de estado, es decir que, por ejemplo, en un estado positivo, solemos recordar acontecimientos positivos. De este modo, en la medida en que nos sentimos a gusto mientras estamos pensando en los pros y los contras de un determinado curso de acción, nuestra memoria busca datos en una dirección positiva, inclinándonos, por ejemplo, a emprender acciones más aventuradas y arriesgadas.

De la misma manera, los estados de ánimo negativos sesgan también nuestros recuerdos en una dirección negativa, haciendo más probable que nos contraigamos en decisiones más temerosas y suspicaces. Así pues, el descontrol emocional obstaculiza la labor del intelecto pero, como ya hemos visto en el capitulo 5, podemos volver a hacernos cargo de las emociones descontroladas, la verdadera aptitud maestra que facilita otros tipos de inteligencia. Veamos ahora algunos casos pertinentes a este respecto, las ventajas de la esperanza y el optimismo y aquellos momentos difíciles en los que la gente se supera a si misma.

POLLYANNA[1] *Y LA CAJA DE PANDORA: EL PODER DEL PENSAMIENTO POSITIVO*

¿Qué es lo que harías en el caso de que acabaras de saber que has suspendido un examen parcial en el que esperabas sacar un notable?

La respuesta a esta situación hipotética depende casi exclusivamente del nivel de expectativas. Los estudiantes universitarios con un alto nivel de expectativas contestaron que trabajarían duro y pensaron en las muchas cosas que podían hacer para aprobar el examen final; aquéllos otros cuyo nivel de expectativas era moderado también pensaron en varias alternativas posibles, pero parecían menos dispuestos a lograrlo y, comprensiblemente, los estudiantes con bajo nivel de expectativas, se desalentaron y dijeron que renunciarían a presentarse al examen final.

Pero no estamos hablando de algo puramente teórico porque cuando C. R. Snyder, el psicólogo de la Universidad de Kansas que llevó a cabo este estudio, comparó el rendimiento académico real de universitarios con alto y bajo nivel de expectativas, descubrió que éste nivel era un mejor predictor de los resultados de los exámenes del primer semestre que sus puntuaciones en el SAT, un test (que tiene, por cierto, una elevada correlación con el CI) supuestamente capaz de

predecir el rendimiento de los universitarios. Una vez más, dado aproximadamente el mismo rango de capacidades intelectuales, las aptitudes emocionales son las que establecen las diferencias.

La conclusión de Snyder fue la siguiente: « los estudiantes con un alto nivel de expectativas se proponen objetivos elevados y saben lo que deben hacer para alcanzarlos. El único factor responsable del distinto rendimiento académico de estudiantes con similar aptitud intelectual parece ser su nivel de expectativas» .

Según cuenta la conocida leyenda, los dioses, celosos de su belleza, regalaron a Pandora, una princesa de la antigua Grecia, una misteriosa caja, advirtiéndole que jamás debía abrirla. Pero un día la curiosidad y la tentación pudieron más que ella y finalmente abrió la tapa para ver su contenido, liberando así en el mundo las grandes aflicciones, para cerrar la caja justo a tiempo de evitar que se escapara de ella la esperanza, el único remedio que hace soportable las miserias de la vida.

Según los modernos investigadores, la esperanza no sólo ofrece consuelo a la aflicción sino que desempeña un papel muy importante en dominios tan diversos como el rendimiento escolar y el hecho de soportar un trabajo pesado. Técnicamente hablando, la esperanza es algo más que la visión ingenua de que todo irá bien; en opinión de Snyder se trata de « la creencia de que uno tiene la voluntad y dispone de la forma de llevar a cabo sus objetivos, cualesquiera que éstos sean» .

Ciertamente, no todo el mundo tiene el mismo grado de expectativas. Hay quienes creen que son capaces de salir de cualquier situación o de encontrar la forma de resolver los problemas, mientras que otros simplemente no se ven con la energía, la capacidad o los medios de alcanzar sus objetivos. Según Snyder, las personas con un alto nivel de expectativas comparten ciertos rasgos, entre los que destacan la capacidad de motivarse a sí mismos, de sentirse lo suficientemente diestros como para encontrar la forma de alcanzar sus objetivos, de asegurarse de que las cosas irán mejor cuando están atravesando una situación difícil, de ser lo bastante flexibles como para encontrar formas diferentes de alcanzar sus objetivos —o de cambiarlos en el caso de que le resulten imposibles de alcanzar — y de saber descomponer una tarea compleja en otras más sencillas y manejables.

Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, la esperanza significa que uno no se rinde a la ansiedad, el derrotismo o la depresión cuando tropieza con dificultades y contratiempos. De hecho, las personas esperanzadas se deprimen menos en su navegación a través de la vida en búsqueda de sus objetivos y también se muestran menos ansiosas en general y experimentan menos tensiones emocionales.

EL OPTIMISMO: EL GRAN MOTIVADOR

Los americanos interesados en la natación abrigaban muchas esperanzas en Matt Biondi, un miembro del equipo olímpico de los Estados Unidos en 1988. Algunos periodistas deportivos llegaron a afirmar que era muy probable que Biondi igualara la hazaña realizada por Mark Spitz en 1972 de ganar siete medallas de oro. Pero Biondi terminó en un desalentador tercer puesto en la primera de las pruebas, los 200 metros libres, y en la siguiente carrera, los 100 metros mariposa, fue superado por otro nadador que hizo un esfuerzo extraordinario en el sprint final.

Los comentaristas deportivos llegaron a decir que aquellos fracasos desanimarían a Biondi, pero no habían contado con su reacción, una reacción que le llevó a ganar la medalla de oro en las cinco últimas pruebas. A quien no le sorprendió la respuesta de Biondi fue a Martin Seligman, un psicólogo de la Universidad de Pennsylvania que había estado valorando el grado de optimismo de Biondi aquel mismo año. En un determinado experimento realizado con Seligman, el entrenador le dijo a Biondi que, en una de sus pruebas favoritas, había realizado un tiempo muy malo cuando lo cierto es que no fue así. Pero a pesar del aparente mal resultado, cuando se le invitó a descansar e intentarlo de nuevo, su marca —realmente muy buena— mejoró más todavía. No obstante, cuando otros miembros del equipo —cuyas puntuaciones en optimismo eran ciertamente bajas—, a quienes también se les dio un tiempo falso, lo intentaron por segunda vez, lo hicieron francamente peor.

El optimismo —al igual que la esperanza— significa tener una fuerte expectativa de que, en general, las cosas irán bien a pesar de los contratiempos y de las frustraciones. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, el optimismo es una actitud que impide caer en la apatía, la desesperación o la depresión frente a las adversidades. Y al igual que ocurre con su prima hermana, la esperanza, el optimismo —siempre y cuando se trate de un optimismo realista (porque el optimismo ingenuo puede llegar a ser desastroso)— tiene sus beneficios.

Seligman define al optimismo en función de la forma en que la gente se explica a si misma sus éxitos y sus fracasos. Los optimistas consideran que los fracasos se deben a algo que puede cambiarse y, así, en la siguiente ocasión en la que afronten una situación parecida pueden llegar a triunfar. Los pesimistas, por el contrario, se echan las culpas de sus fracasos, atribuyéndolos a alguna característica estable que se ven incapaces de modificar. Y estas distintas explicaciones tienen consecuencias muy profundas en la forma de hacer frente a la vida. Ante un despido, por ejemplo, los optimistas tienden a responder de una manera activa y esperanzada, elaborando un plan de acción o buscando ayuda y consejo porque consideran que los contratiempos no son irremediables y pueden ser transformados. Los pesimistas, en cambio, consideran que los contratiempos

constituyen algo irremediable y reaccionan ante la adversidad asumiendo que no hay nada que ellos puedan hacer para que las cosas salgan mejor la próxima vez y, en consecuencia, no hacen nada por cambiar el problema. Para ellos, los problemas se deben a algún déficit personal con el que siempre tendrán que contar.

Al igual que ocurre con la esperanza, el optimismo también es un buen predictor del éxito académico. Las puntuaciones obtenidas en un test de optimismo por quinientos estudiantes de los primeros cursos de 1984 de la Universidad de Pennsylvania, fueron un mejor predictor de su rendimiento académico en aquellos años que las puntuaciones obtenidas en el examen SAT. Según Seligman, el autor de esta investigación, «los exámenes de ingreso en la universidad constituyen una medida del talento, mientras que el estilo explicativo le dice quién abandonará. Es la combinación entre el talento razonable y la capacidad de perseverar ante el fracaso lo que conduce al éxito. En los tests que valoran las habilidades de uno u otro tipo suele dejarse de lado la motivación. Todo lo que usted debe saber es si seguirá adelante cuando las cosas resulten frustrantes. Yo creo que, dado un determinado nivel de inteligencia, el logro real no depende tanto del talento como de la capacidad de seguir adelante a pesar de los fracasos». Una de las pruebas más claras del poder motivador del optimismo nos la proporciona un estudio realizado por el mismo Seligman sobre los vendedores de seguros de la compañía MetLife.

Ser capaz de encajar una negativa es algo fundamental en todo tipo de ventas, especialmente en el caso de un producto tal como los seguros, en el que la proporción entre «noes» y «síes» puede llegar a ser desalentadoramente elevada. Esta es la razón que explica el que tres cuartas partes de los vendedores de seguros abandonen su trabajo durante los tres años primeros. La investigación realizada por Seligman demostró que durante los primeros dos años los optimistas vendían un 3,7% más que los pesimistas, y que el porcentaje de abandono entre los pesimistas era el doble que entre los optimistas.

Y, lo que es más, Seligman persuadió a MetLife de contratar a un grupo especial de demandantes de empleo que no habían superado las pruebas estándar (basadas en determinar su proximidad a un perfil confeccionado con las habilidades que parecían presentar los vendedores de éxito) que, sin embargo, habían puntuado muy alto en un test de optimismo. Este grupo especial vendió un 21% más que los pesimistas el primer año y un 57% más durante el segundo.

Pero el optimismo no sólo es un factor importante en cuanto al éxito en las ventas sino que fundamentalmente se trata de una y actitud emocionalmente inteligente. Para un vendedor, cada «no» constituye una pequeña derrota, y la reacción emocional a ese fracaso es decisiva a la hora de controlar suficientemente la motivación para proseguir su actividad. Y a medida que los «noes» aumentan, la moral se debilita, haciendo cada vez más difícil marcar el

número de la siguiente llamada telefónica. Estos rechazos son especialmente difíciles de asumir para un pesimista, quien los interpreta como significando «soy un fracaso en esto; jamás llegaré a ser un buen vendedor», una interpretación que, con toda seguridad, despierta la apatía y el derrotismo, cuando no la franca depresión. Ante esta situación, en cambio, los optimistas se dicen: «estoy utilizando un abordaje inadecuado» o «esa última persona estaba de mal humor» y, de este modo, al considerar que el fracaso no depende de una deficiencia en si mismos sino de algo que radica en la situación, pueden cambiar su enfoque la próxima llamada. Es así como el equipaje mental de los pesimistas les conduce a la desesperación mientras que el de los optimistas reactiva su esperanza.

Uno de los orígenes de una visión positiva o negativa puede ser el temperamento innato, ya que hay personas que tienden naturalmente hacia una o hacia la otra. Pero, como también veremos en el capítulo 14, el temperamento puede verse modulado por la experiencia. El optimismo y la esperanza —al igual que la impotencia y la desesperación— pueden aprenderse. Detrás de los dos existe lo que los psicólogos denominan autoeficacia, la creencia de que uno tiene el control de los acontecimientos de su vida y puede hacer frente a los problemas en la medida en que se presenten. Desarrollar algún tipo de habilidad fortalece la sensación de eficacia y predispone a asumir riesgos y problemas más difíciles. Y el hecho de superar estas dificultades aumenta a su vez la sensación de autoeficacia, una aptitud que lleva a hacer un mejor uso de cualquier habilidad y que también contribuye a desarrollarlas.

Albert Bandura, un psicólogo de la Universidad de Stanford que se ha ocupado de investigar el tema de la autoeficacia, resume perfectamente este punto del siguiente modo: «las creencias de las personas sobre sus propias habilidades tienen un profundo efecto sobre éstas. La habilidad no es un atributo fijo sino que, en este sentido, existe una extraordinaria variabilidad. Las personas que se sienten eficaces se recuperaran prontamente de los fracasos y no se preocupan tanto por el hecho de que las cosas puedan salir mal sino que se aproximan a ellas buscando el modo de manejarlas».

EL «FLUJO»: LA NEUROBIOLOGÍA DE LA EXCELENCIA

Un compositor describió así los momentos en los que mejor trabajaba:

«Usted se encuentra en un estado extático en el que se siente como si casi no existiera. Así es como lo he experimentado yo en numerosas ocasiones. En esos casos, mis manos parecen vacías de mi y yo no tengo nada que ver con lo que ocurre sino que simplemente contemplo maravillado y respetuoso todo lo que sucede. Y eso es algo que fluye por sí mismo.»

Esta descripción se asemeja sorprendentemente a la de cientos de hombres y

mujeres —alpinistas, campeones de ajedrez, cirujanos, jugadores de baloncesto, ingenieros, ejecutivos e incluso sacerdotes— cuando hablan de una época en la que se superaron a si mismos en alguna de sus actividades favoritas. Mihaly Csikszentmihalyi, el psicólogo de la Universidad de Chicago que se ha dedicado a investigar y recopilar durante dos décadas relatos de momentos de rendimiento cumbre, ha denominado a ese estado con el nombre de « flujo» . Los atletas, por su parte, se refieren a ese estado de gracia con el nombre de « la zona» , un estado de absorción beatífica centrado en el presente, en el que espectadores y competidores desaparecen y la excelencia se produce sin el menor esfuerzo. Diane Roffe-Steinrotter, ganadora de una medalla de oro en la olimpiada de invierno de 1994 dijo, después de haber terminado su turno de participación en la carrera de esquí, que sólo recordaba haber estado inmersa en la relajación: « era como si formara parte de una catarata» .

La capacidad de entrar en el estado de « flujo» es el mejor ejemplo de la inteligencia emocional, un estado que tal vez represente el grado superior de control de las emociones al servicio del rendimiento y el aprendizaje. En ese estado las emociones no se ven reprimidas ni canalizadas sino que, por el contrario, se ven activadas, positivadas y alineadas con la tarea que estemos llevando a cabo. Para verse atrapados por el tedio de la depresión o por la agitación de la ansiedad es necesario separarse del « flujo» .

De uno u otro modo, casi todo el mundo ha entrado en alguna que otra ocasión en el estado de « flujo» (o en un apacible « microflujo»), especialmente en aquellos casos en los que nuestro rendimiento es óptimo o cuando trascendemos nuestros límites anteriores. Tal vez la experiencia que mejor refleje este estado sea el acto de amor extático, la fusión de dos personas en una unidad fluidamente armoniosa.

El rasgo distintivo de esta experiencia extraordinaria es una sensación de alegría espontánea, incluso de rapto. Es un estado en el que uno se siente tan bien que resulta intrínsecamente recompensante, un estado en el que la gente se absorbe por completo y presta una atención indivisa a lo que está haciendo y su conciencia se funde con su acción. La reflexión excesiva en lo que se está haciendo interrumpe el estado de « flujo» y hasta el mismo pensamiento de que « lo estoy haciendo muy bien» puede llegar a ponerle fin. En este estado, la atención se focaliza tanto que la persona sólo es consciente de la estrecha franja de percepción relacionada con la tarea que está llevando a cabo, perdiendo también toda noción del tiempo y del espacio. Un cirujano, por ejemplo, recordó una difícil operación durante la que entró en ese estado y al terminarla advirtió la presencia de cascotes en el suelo del quirófano, sorprendiéndose al oír que, mientras estaba concentrado en la operación, parte del techo se había desplomado sin que él se diera cuenta de nada.

El « flujo» es un estado de olvido de uno mismo, el opuesto de la reflexión y

la preocupación, un estado en el que la persona, en lugar de perderse en el desasosiego, se encuentra tan absorta en la tarea que está llevando a cabo, que desaparece toda conciencia de sí mismo y abandona hasta las más pequeñas preocupaciones de la vida cotidiana (salud, dinero e incluso hasta el hecho de hacerlo bien). Dicho de otro modo, los momentos de «flujo» son momentos en los que el ego se halla completamente ausente. Paradójicamente, sin embargo, las personas que se hallan en este estado exhiben un control extraordinario sobre lo que están haciendo y sus respuestas se ajustan perfectamente a las exigencias cambiantes de la tarea. Y aunque el rendimiento de quienes se hallan en este estado es extraordinario, en tales momentos la persona está completamente despreocupada de lo que hace y su única motivación descansa en el mero gusto de hacerlo.

Hay varias formas de entrar en el estado de «flujo». Una de ellas consiste en enfocar intencionalmente la atención en la tarea que se esté llevando a cabo; no hay que olvidar que la esencia del «flujo» es la concentración. En la entrada en estos dominios parece haber un bucle de retroalimentación puesto que, si bien el primer paso necesario para calmarse y centrarse en la tarea requiere un considerable esfuerzo y cierta disciplina, una vez dado ese paso funciona por si sólo, liberando al sujeto de la inquietud emocional y permitiéndole afrontar la tarea sin el menor esfuerzo.

Otra forma posible de entrar en este estado también puede darse cuando la persona emprende una tarea para la que está capacitado y se compromete con ella en un nivel que exige de todas sus facultades. Como me dijo en cierta ocasión el mismo Csikszentmihalyi: «Las personas parecen concentrarse mejor cuando se les pide algo más que lo corriente, en cuyo caso son capaces de ir más allá de lo normal. Si la demanda es muy inferior a su capacidad, la persona se aburre y si, por el contrario, es excesiva, termina angustiándose. El estado de «flujo» tiene lugar en esa delicada franja que separa el aburrimiento de la ansiedad». El placer, la gracia y la eficacia espontánea que caracterizan el estado de «flujo» es incompatible con el secuestro emocional en el que los impulsos límbicos capturan la totalidad del cerebro. La cualidad de la atención del «flujo» es relajada aunque muy concentrada; es una concentración muy distinta de la atención tensa propia de los momentos en los que estamos fatigados o aburridos, o en los que nuestra atención se ve asediada por sentimientos intrusivos como la ansiedad o el enojo.

Si exceptuamos la presencia de un sentimiento intensamente motivador de apacible éxtasis, el «flujo» es un estado carente de todo ruido emocional. Este éxtasis parece ser un subproducto del mismo enfoque de la atención que constituye uno de los requisitos del «flujo». De hecho, la literatura clásica de las grandes tradiciones contemplativas describe estos estados de absorción que se viven como pura beatitud como un «flujo» solamente inducido por una intensa

concentración.

Si observamos a alguien que se halle en este estado tendremos la impresión de que las dificultades se desvanecen y el rendimiento cumbre parece algo natural y cotidiano, una impresión que corre pareja a lo que está sucediendo en el cerebro, en donde las tareas más complejas se realizan con un gasto mínimo de energía mental. En el «flujo», el cerebro se halla en un estado «frío», y la activación e inhibición de todos los circuitos neuronales parece ajustarse perfectamente a las demandas de la situación. Cuando las personas están comprometidas con actividades que capturan su atención y la mantienen sin realizar esfuerzo alguno, su cerebro «se sosiega», en el sentido de que hay una disminución de la estimulación cortical. Este descubrimiento es notable, puesto que el «flujo» permite abordar las tareas más complejas de un determinado dominio, ya sea jugar una partida contra un maestro de ajedrez o resolver un complejo problema matemático. Al parecer, en este caso se esperaría precisamente lo contrario, es decir que esta clase de tarea requeriría más actividad cortical, no menos, pero una de las claves del «flujo» es que tiene lugar sin alcanzar el límite de la capacidad, un estado en el que las habilidades se realizan más adecuadamente y los circuitos neurales funcionan más eficazmente.

La concentración tensa —en la que la preocupación alimenta la atención— aumenta la actividad cortical. Pero la zona de flujo y de rendimiento óptimo parece ser una especie de oasis de eficacia cortical en el que el gasto de energía cortical es mínimo. Tal vez la destreza práctica que permite a la gente entrar en el estado de «flujo» tenga lugar después de dominar los movimientos básicos de una determinada actividad (ya sea física, como, por ejemplo, ascender una montaña) o mental (como elaborar un complejo programa informático). Un movimiento bien practicado requiere mucho menos esfuerzo mental que aquél otro que esté siendo aprendido o los que todavía resultan muy difíciles. Por otra parte, cuando el cerebro trabaja menos eficazmente a causa de la fatiga o el nerviosismo —como ocurre, por ejemplo, al final de una larga y agotadora jornada de trabajo—, disminuye la precisión del esfuerzo cortical y se activan muchas áreas superfluas, un estado mental que se experimenta como sumamente distraído, y lo mismo ocurre en el caso del aburrimiento. Pero cuando el cerebro está trabajando en la zona cúspide de su eficacia, como ocurre en el caso del estado de «flujo», existe una relación muy precisa entre la actividad cerebral y los requerimientos de la tarea. En ese estado hasta el trabajo más duro puede resultar renovador y pleno en lugar de extenuante.

APRENDIZAJE Y «FLUJO»: UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

El «flujo» aparece en esa zona en la que una actividad exige a la persona el

uso de todas sus capacidades y es por ello por lo que, en la medida en que aumenta la destreza, también lo hace la dificultad de entrar en el estado de «flujo». Si una tarea es demasiado sencilla resulta aburrida y si, por el contrario, es más compleja de la cuenta, el resultado es la ansiedad. Podría objetarse que la maestría en un determinado arte o habilidad se ve espoleada por la experiencia del «flujo», que la motivación a hacerlo cada vez mejor —ya se trate de tocar el violín, de bailar o del más especializado trabajo de laboratorio— consiste en permanecer en «flujo» mientras se lleva a cabo. En realidad, en un estudio efectuado sobre doscientos artistas dieciocho años después de que terminaran sus estudios, Csikszentmihalyi descubrió que aquéllos que en sus días de estudiante habían saboreado el puro gozo de pintar eran los que se habían convertido en auténticos pintores, mientras que la mayor parte de quienes habían sido motivados por ensueños de fama y riqueza abandonaron el arte poco después de graduarse.

La conclusión de Csikszentmihalyi es clara: «por encima de cualquier otra cosa, lo que los pintores quieren es pintar. Si el artista que se halla frente al lienzo comienza a preguntarse a cuánto venderá la obra o lo que los críticos pensarán de ella, será incapaz de abrir nuevos caminos. La obra creativa exige una entrega sin condiciones».

Del mismo modo que el estado de «flujo» es un requisito para el dominio de un oficio, una profesión o un arte, lo mismo ocurre con el aprendizaje. Al margen de lo que digan los tests de resultados, el rendimiento de los estudiantes que entran en «flujo» al estudiar es mayor que el de quienes no lo hacen así. Los estudiantes de una escuela especial de ciencias de Chicago —todos los cuales se hallaban entre el 5% de los que habían alcanzado una puntuación más elevada en un test de destreza matemática— fueron clasificados por sus profesores de matemáticas en dos grupos: más aventajados y menos aventajados. Luego se vigiló la forma en que invertían el tiempo utilizando un avisador que sonaba al azar varias veces al día y el estudiante debía anotar lo que estaba haciendo y cuál era su estado de ánimo. No es sorprendente que los que habían sido clasificados como menos aventajados invirtieran sólo unas quince horas semanales de estudio en casa, un promedio claramente inferior a las veintisiete horas que dedicaban quienes habían sido clasificados en el grupo de los más aventajados. Aquéllos, por otra parte, invertían la mayor parte del tiempo en que no estaban estudiando en actividades sociales, pasear con los amigos y estar con la familia.

El análisis de su estado de ánimo reveló un importante descubrimiento, porque tanto unos como otros pasaban mucho tiempo aburriéndose con actividades tales como ver la televisión, que no ponían a prueba sus habilidades. Así es, a fin de cuentas, el mundo de los adolescentes. Pero la diferencia fundamental estribaba en su experiencia del estudio, una experiencia de la que los que formaban parte del grupo de aventajados entraban en «flujo» el 40% del

tiempo invertido, algo que, en el caso de quienes formaban parte del grupo inferior sólo ocurría el 16% del tiempo, a causa, posiblemente, de la ansiedad que generaba una demanda que excedía sus capacidades. Estos últimos, por su parte, encontraban placer y « flujo» en la socialización y no en el estudio. En resumen, los estudiantes más aventajados tienden a estudiar porque ello les pone en « flujo» , pero, por desgracia, los menos aventajados no entran en « flujo» con el estudio, lo cual limita el alcance de las tareas intelectuales de las que disfrutarán en el futuro. Howard Gardner, el psicólogo de Harvard que desarrolló la teoría de la inteligencia múltiple, considera el « flujo» y los estados positivos que lo caracterizan, como parte de una forma más saludable de enseñar a los niños, motivándolos desde el interior en lugar de recurrir a las amenazas o a las promesas de recompensa. « Deberíamos utilizar los mismos estados positivos de los niños para atraerles hacia el estudio de aquellos dominios en los que demuestren ser más diestros —propone Gardner—. El “flujo" es un estado interno que significa que el niño está comprometido en una tarea adecuada. Todo lo que tiene que hacer es encontrar algo que le guste y perseverar en ello. Cuando los niños se aburren en la escuela y se sienten desbordados por sus deberes es cuando se pelean y se portan mal. Uno aprende mejor cuando hace algo que le gusta y disfruta comprometiéndose con ello» .

La estrategia utilizada en la mayor parte de las escuelas que están poniendo en práctica el modelo de la inteligencia múltiple de Gardner gira en torno a identificar y fortalecer el perfil de competencias naturales de un niño al tiempo que trata también de despojarle de sus debilidades. Por ejemplo, un niño con un talento natural para la música o el movimiento entrará en « flujo» más fácilmente en ese dominio que en aquéllos otros en los que es menos diestro. De este modo, conocer el perfil de un niño puede ayudar al maestro a adaptar la forma de presentarle un determinado tema y ajustar también el nivel —desde terapéutico hasta muy avanzado— que suponga para él un reto óptimo. Hacer esto significa fomentar un aprendizaje más placentero, un aprendizaje que no resulte angustioso ni tampoco aburrido. « La esperanza es que cuando los niños aprendan a aprender "fluyendo”, se animaran a asumir el riesgo de enfrentarse a nuevas áreas» , dice Gardner, agregando que esto es precisamente lo que parece demostrar la experiencia.

Hablando en términos más generales, el modelo del « flujo» sugiere que el logro del dominio en cualquier habilidad o cuerpo de conocimientos debe tener lugar de manera natural en la medida en que el niño se ocupa de las áreas en las que espontáneamente se siente más comprometido, es decir, que más le gustan.

Esta pasión inicial puede ser la semilla de niveles superiores de éxito en la medida en que comience a comprender que seguir en ello —ya sea la danza, las matemáticas o la música— constituye una fuente del gozo del « flujo» . Y puesto que ello pone en juego los límites de su propia capacidad de sostener el estado de

«flujo», se convierte en una motivación para hacerlo cada vez mejor, lo cual hace feliz al niño. Este, evidentemente, es un modelo más positivo de aprendizaje y educación que el que solemos encontrar en la mayor parte de las escuelas. ¿Quién no recuerda la escuela, al menos en parte, como un interminable desfile de horas de aburrimiento puntuadas por momentos de gran ansiedad? Tratar de que el aprendizaje se realice a través del «flujo» constituye una forma más humana, más natural y probablemente más eficaz de poner las emociones al servicio de la educación.

En un sentido amplio, canalizar las emociones hacia un fin más productivo constituye una verdadera aptitud maestra. Ya se trate de controlar los impulsos, de demorar la gratificación, de regular nuestros estados de ánimo para facilitar —y no dificultar— el pensamiento, de motivarnos a nosotros mismos a perseverar y hacer frente a los contratiempos o de encontrar formas de entrar en «flujo» y así actuar más eficazmente, todo ello parece demostrar el gran poder que poseen las emociones para guiar más eficazmente nuestros esfuerzos.

7. LAS RAÍCES DE LA EMPATÍA

Volvamos ahora a Gary, el brillante cirujano alexitímico que tanto sufrimiento causara a su prometida Ellen haciendo gala de una ignorancia absoluta con respecto al mundo de los sentimientos. Como ocurre con la mayoría de los alexitímicos, Gary carecía de empatía y de intuición. Si ella le comentaba que se sentía abatida, Gary no acertaba a comprenderla, y si le dirigía palabras cariñosas, él cambiaba de tema. Gary no cesaba de formular críticas « útiles» sobre las cosas que hacia Ellen, sin percatarse de que tales críticas no la ayudaban en lo más mínimo sino que sólo la hacían sentirse atacada.

La conciencia de uno mismo es la facultad sobre la que se erige la empatía, puesto que, cuanto más abiertos nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás. Los alexitimicos como Gary no tienen la menor idea de lo que sienten y por lo mismo también se encuentran completamente desorientados con respecto a los sentimientos de quienes les rodean. Son, por así decirlo, sordos a las emociones y carecen de la sensibilidad necesaria para percatarse de las notas y los acordes emocionales que transmiten las palabras y las acciones de sus semejantes. En este sentido, los tonos, los temblores de voz, los cambios de postura y los elocuentes silencios les pasan totalmente inadvertidos.

Confundidos, pues, acerca de sus propios sentimientos, los alexitímicos son igualmente incapaces de percibir los sentimientos ajenos. Y esta incapacidad no sólo supone una importante carencia en el ámbito de la inteligencia emocional sino que también implica un grave menoscabo de su humanidad, porque la raíz del afecto sobre el que se asienta toda relación dimana de la empatía, de la capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás.

Esa capacidad, que nos permite saber lo que sienten los demás, afecta a un amplio espectro de actividades (desde las ventas hasta la dirección de empresas, pasando por la compasión, la política, las relaciones amorosas y la educación de nuestros hijos) y su ausencia, que resulta sumamente reveladora, podemos encontrarla en los psicópatas, los violadores y los pederastas.

No es frecuente que las personas formulen verbalmente sus emociones y éstas, en consecuencia, suelen expresarse a través de otros medios. La clave, pues, que nos permite acceder a las emociones de los demás radica en la capacidad para captar los mensajes no verbales (el tono de voz, los gestos, la expresión facial, etcétera). Es muy probable que la investigación más exhaustiva llevada a cabo sobre la facultad de interpretar los mensajes no verbales sea la efectuada por Robert Rosenthal, psicólogo de la Universidad de Harvard, y sus alumnos. Rosenthal elaboró un test para determinar el grado de empatía al que denominó PSNV (perfil de sensibilidad no verbal). Este test consiste en una serie de videos en los que una mujer joven expresa una amplia gama de sentimientos

que van desde el odio hasta el amor maternal, pasando por los celos, el perdón, la gratitud y la seducción. El vídeo ha sido editado de modo que oculta sistemáticamente uno o varios canales de comunicación no verbal. Así, en algunas de las escenas no sólo se ha silenciado el mensaje verbal sino que también se ha ocultado toda clave —excepto la expresión facial— que pueda ofrecer pistas acerca del estado emocional; en otras secuencias, en cambio, sólo se muestran los movimientos corporales, recorriendo así, sucesivamente, los principales canales de comunicación no verbal. El objetivo, en cualquier caso, consiste en que las personas que miran los vídeos detecten las emociones implicadas recurriendo a pistas específicamente no verbales.

La investigación, llevada a cabo sobre unas siete mil personas de los Estados Unidos y de otros dieciocho países, puso de manifiesto las ventajas que conlleva la capacidad de leer los sentimientos ajenos a partir de mensajes no verbales (el ajuste emocional, la popularidad, la sociabilidad y también —no deberíamos sorprendernos por ello— la sensibilidad). Hay que decir que, en este sentido, las mujeres suelen superar a los hombres. Por otra parte, aquellas personas cuya destreza va perfeccionándose a lo largo de los cuarenta y cinco minutos que dura el test —un indicador de que se hallan especialmente dotadas para desarrollar la empatía— suelen mantener buenas relaciones con el sexo opuesto, una habilidad obviamente inestimable para la vida amorosa.

Esta prueba también demostró la relación puramente circunstancial existente entre la empatía y las calificaciones obtenidas en el SAT, el CI y otros tests de rendimiento académico. La independencia de la empatía con respecto a la inteligencia académica ha quedado sobradamente demostrada en una investigación realizada con una versión del PSNV adaptada para niños. Una encuesta realizada sobre 1.011 niños demostró que quienes eran mas capaces de leer los mensajes emocionales no verbales no sólo gozaban de mayor popularidad entre sus compañeros sino que también presentaban una mayor estabilidad emocional. Estos niños, por otra parte, también mostraban un mayor rendimiento académico —superior incluso a la media— pero, en cambio, su CI no era superior al de los menos dotados para descifrar los mensajes emocionales no verbales, un dato que parece sugerirnos que la empatía favorece el rendimiento escolar (o, tal vez, simplemente les haga más atractivos a los ojos de sus profesores).

A diferencia de la mente racional, que se comunica a través de las palabras, las emociones lo hacen de un modo no verbal. De hecho, cuando las palabras de una persona no coinciden con el mensaje que nos transmite su tono de voz, sus gestos u otros canales de comunicación no verbal, la realidad emocional no debe buscarse tanto en el contenido de las palabras como en la forma en que nos está transmitiendo el mensaje. Una regla general utilizada en las investigaciones sobre la comunicación afirma que más del 90% de los mensajes emocionales es de

naturaleza no verbal (la inflexión de la voz, la brusquedad de un gesto, etcétera) y que este tipo de mensaje suele captarse de manera inconsciente, sin que el interlocutor repare, por cierto, en la naturaleza de lo que se está comunicando y se limite tan sólo a registrarlo y responder implícitamente. En la mayoría de los casos, las habilidades que nos permiten desempeñar adecuadamente esta tarea también se aprenden de forma tácita.

EL DESARROLLO DE LA EMPATÍA

Cuando Hope, una niña de apenas nueve meses de edad, vio caer a otro niño, las lágrimas afloraron a sus ojos y se refugió en el regazo de su madre buscando consuelo como si fuera ella misma quien se hubiera caído. Michael, un niño de quince meses, le dio su osito de peluche a su apesadumbrado amigo Paul pero, al ver que éste no dejaba de llorar, le arropó con una manta. Estas pequeñas muestras de simpatía y cariño fueron registradas por madres que habían sido específicamente adiestradas para recoger in situ esta clase de manifestaciones empáticas. Los resultados de este estudio parecen sugerirnos que las raíces de la empatía se retrotraen a la más temprana infancia. Prácticamente desde el mismo momento del nacimiento, los bebés se muestran afectados cuando oyen el llanto de otro niño, una reacción que algunos han considerado como el primer antecedente de la empatía. La psicología evolutiva ha descubierto que los bebés son capaces de experimentar este tipo de angustia empática antes incluso de llegar a ser plenamente conscientes de su existencia separada. A los pocos meses del nacimiento, los bebés reaccionan ante cualquier perturbación de las personas cercanas como si fuera propia, y rompen a llorar cuando oyen el llanto de otro niño.

En una investigación llevada a cabo por Martin L. Hoffman, de la Universidad de Nueva York, un niño de un año llevó a su madre ante un amigo suyo que se encontraba llorando para que intentara consolarlo, a pesar de que la madre de éste último también se hallara en la misma habitación. Este tipo de confusión también puede encontrarse en aquellos niños de un año de edad que imitan la angustia de los demás, una forma, posiblemente, de poder llegar a comprender mejor los sentimientos ajenos. No es tampoco infrecuente que, si un niño se lastima los dedos, otro se lleve la mano a la boca para comprobar si también se ha hecho daño o que, al contemplar el llanto de su madre, se frote los ojos aunque él no esté llorando.

Esta imitación motriz, como se la denomina, constituye, en realidad, el auténtico significado técnico del término etopaha, tal como lo definió por vez primera el psicólogo norteamericano E. B. Titehener en la década de los veinte, una acepción ligeramente diferente del significado original del término griego empatheia, « sentir dentro» , la expresión utilizada por los teóricos de la estética

para referirse a la capacidad de percibir la experiencia subjetiva de otra persona. Titchener sostenía que la empatía se deriva de una suerte de imitación física del sufrimiento ajeno con el fin de evocar idénticas sensaciones en uno mismo y es por ello por lo que se ocupó de buscar una palabra distinta a simpatía, ya que podemos sentir simpatía por la situación general en que se halla una persona sin necesidad, en cambio, de compartir sus sentimientos.

La imitación motriz de los niños desaparece alrededor de los dos años y medio de edad, a partir del momento mismo en que aprenden a diferenciar el dolor de los demás del suyo propio y, en consecuencia, se hallan más capacitados para consolarles. He aquí un episodio típico extraído del diario de una madre:

«El bebé de la vecina está llorando … y Jenny se acerca a darle una galleta. Entonces lo sigue y también empieza a quejarse. A continuación, trata de acariciarle el pelo, pero él la aparta. Finalmente, el bebé se tranquiliza pero Jenny sigue preocupada y continúa dándole juguetes y suaves palmaditas en la cabeza y los hombros».

En este punto de su desarrollo, los niños pequeños comienzan a manifestar ciertas diferencias en su capacidad de experimentar los trastornos emocionales ajenos. Así pues, mientras que algunos —como Jenny— se muestran agudamente conscientes de las emociones, otros, por el contrario, parecen ignorarlas por completo. Una serie de estudios llevados a cabo por Manan Radke Yarrow y Carolyn Zahn-Waxler en el National Institute of Mental Health demostró que buena parte de las diferencias existentes en el grado de empatía se hallan directamente relacionadas con la educación que los padres proporcionan a sus hijos.

Según ha puesto de relieve esta investigación, los niños se muestran más empáticos cuando su educación incluye, por ejemplo, la toma de conciencia del daño que su conducta puede causar a otras personas (decirles, por ejemplo, «mira qué triste la has puesto», en lugar de «eso ha sido una travesura»). La investigación también ha puesto de manifiesto que el aprendizaje infantil de la empatía se halla mediatizado por la forma en que las otras personas reaccionan ante el sufrimiento ajeno. Así pues, la imitación permite que los niños desarrollen un amplio repertorio de respuestas empáticas, especialmente a la hora de brindar ayuda a alguien que lo necesite.

EL NIÑO BIEN SINTONIZADO

Sarah tenía veinticinco años cuando dio a luz a sus gemelos, Mark y Fred. Según afirmaba, Mark era muy parecido a ella mientras que Fred se parecía más a su padre. Esta percepción pudo haber sido el germen de una sutil pero palpable diferencia en el trato que dio a cada uno de sus hijos. A los tres meses de edad, Sarah trataba de captar la mirada de Fred y, cada vez que éste apartaba la vista,

ella insistía en atrapar su atención, a lo que Fred respondía desviando nuevamente la mirada. Luego, cuando Sarah miraba hacia otro lado, Fred se volvía a mirarla y el ciclo de atracción-rechazo empezaba de nuevo, un ciclo que solía terminar despertando el llanto de Fred. En el caso de Mark, no obstante, Sarah jamás trató de imponerle el contacto visual y podía romperlo cuando quisiera sin que la madre le obligara a mantenerlo.

Este acto mínimo resulta, no obstante, sumamente decisivo ya que, al cabo de un año, Fred se mostraba ostensiblemente más temeroso y dependiente que Mark. Y una de las formas en que expresaba su temor era apartando el rostro, mirando hacia el suelo y evitando el contacto visual con los demás, tal y como había aprendido a hacer con su propia madre. Mark, por el contrario, miraba a la gente directamente a los ojos y, cuando quería romper el contacto visual, desviaba ligeramente su cabeza hacia arriba con una sonrisa de satisfacción.

Los gemelos y su madre fueron sometidos a una observación minuciosa cuando participaban en una investigación llevada a cabo por Daniel Stern, psiquiatra, por aquel entonces, de la Facultad de Medicina de la Universidad de Cornell. Stern, que está fascinado por los minúsculos y repetidos intercambios que tienen lugar entre padres e hijos, es de la opinión de que el aprendizaje fundamental de la vida emocional tiene lugar en estos momentos de intimidad. Y los más críticos de todos estos momentos tal vez sean aquéllos en los que el niño constata que sus emociones son captadas, aceptadas y correspondidas con empatía, un proceso que Stem denomina sintonización. En este sentido, Sarah se hallaba emocionalmente sintonizada con Mark pero completamente desintonizada de Fred. Según Stern, es muy posible que la continua exposición a momentos de armonía o de disarmonía entre padres e hijos determine —en mayor medida, posiblemente, que otros acontecimientos aparentemente más espectaculares de la infancia— las expectativas emocionales que tendrán, ya de adultos, en sus relaciones íntimas.

La sintonización constituye un proceso tácito que marca el ritmo de toda relación. Stern, que estudió este fenómeno con precisión microscópica grabando en vídeo horas enteras de la relación entre las madres y sus hijos, descubrió que, por medio de dicho proceso, la madre transmite al niño la sensación de que sabe cómo se siente. Cuando un bebé emite, por ejemplo, suaves chillidos, la madre confirma su alegría dándole una cariñosa palmadita, arrullándole o imitando sus sonidos. En otra ocasión, el bebé puede menear el sonajero y la madre agitar rápidamente la mano a modo de respuesta. Este tipo de interacciones en los que el mensaje de la madre se ajusta al nivel de excitación del niño tiene lugar, según Stern, a un ritmo aproximado de una vez por minuto, proporcionando así al niño la reconfortante sensación de hallarse emocionalmente conectado con su madre.

La sintonización es algo muy distinto a la mera imitación. « Si te limitas a imitar al bebé —me comentaba Stern— tal vez logres saber lo que hace pero

jamás averiguarás qué es lo que siente. Para hacerle llegar que sabes cómo se siente debes tratar de reproducir sus sensaciones internas. Es entonces cuando el bebé se sentirá comprendido.» Hacer el amor tal vez sea el acto adulto más parecido a la estrecha sintonización que tiene lugar entre la madre y el hijo. Según Stern, la relación sexual « implica la capacidad de experimentar el estado subjetivo del otro: compartir su deseo, sintonizar con sus intenciones y gozar de un estado mutuo y simultáneo de excitación cambiante» ; una experiencia, en suma, en la que los amantes responden con una sincronía que les proporciona una sensación tácita de profunda compenetración. Pero, si bien la relación sexual constituye, en el mejor de los casos, la máxima expresión de la empatía mutua, en el peor de ellos, sin embargo, manifiesta la ausencia de toda reciprocidad emocional.

EL COSTE DE LA FALTA DE SINTONÍA

Stern sostiene que, gracias a la repetición de estos momentos de sintonía emocional, el niño desarrolla la sensación de que los demás pueden y quieren compartir sus sentimientos. Esta sensación parece emerger alrededor de los ocho meses de edad —una época en la que el bebé comienza a comprender que se halla separado de los demás— y sigue modelándose en función del tipo de relaciones próximas que mantenga a lo largo de toda su vida.

Cuando los padres están desintonizados emocionalmente de sus hijos, esta situación puede llegar a ser especialmente abrumadora. En uno de sus experimentos, Stern utilizó a madres que, en lugar de establecer una comunicación armónica con sus hijos, reaccionaban deliberadamente por encima o por debajo de lo normal a sus demandas, algo a lo que los niños respondían siempre con una muestra inmediata de consternación o malestar.

El coste de la falta de sintonía emocional entre padres e hijos es extraordinario. Cuando los padres fracasan reiteradamente en mostrar empatía hacia una determinada gama de emociones de su hijo —ya sea la risa, el llanto o la necesidad de ser abrazado, por ejemplo— el niño dejará de expresar e incluso dejará de sentir ese tipo de emociones. Es muy posible que, de este modo, muchas emociones comiencen a desvanecerse del repertorio de sus relaciones íntimas, especialmente en el caso de que estos sentimientos fueran desalentados de forma más o menos explícita durante la infancia.

Por el mismo motivo, los niños pueden alimentar también una serie de emociones negativas, dependiendo de los estados de ánimo que hayan sido reforzados por sus padres. Los niños son tan capaces de « captar» los estados de ánimo que hasta los bebés de tres meses, hijos de madres depresivas, por ejemplo, reflejan el estado anímico de éstas mientras juegan con ellas, mostrando más sentimientos de enfado y tristeza que de curiosidad e interés

espontáneo, en comparación con aquellos otros bebés cuyas madres no mostraban ningún síntoma depresivo.

Por ejemplo, una de las madres que participó en la investigación realizada por Stern apenas sí reaccionaba a las demandas de actividad de su bebé y éste, finalmente, aprendió a ser pasivo.

«Un niño que es tratado así —afirma Stern— aprende que, cuando está excitado, no puede conseguir que su madre se excite también, de modo que tal vez sería mejor que ni siquiera lo intente.»

Sin embargo, existe todavía cierta esperanza en lo que se ha dado en llamar relaciones «compensatorias», «las relaciones mantenidas a lo largo de toda la vida —con los amigos, los familiares o incluso dentro del campo de la psicoterapia— que remodelan de continuo la pauta de nuestras relaciones. De este modo, ¿cualquier posible desequilibrio puede corregirse después o se trata de un proceso que perdura a lo largo de toda la vida?

De hecho, varias teorías psicoanalíticas consideran que la relación terapéutica constituye un adecuado correctivo emocional que puede proporcionar una experiencia satisfactoria de sintonización. Algunos pensadores psicoanalíticos utilizan el término espejo para referirse a la técnica mediante la cual el psicoanalista devuelve al cliente —de modo muy similar a la madre que se halla en armonía emocional con su hijo— un reflejo que le permite alcanzar una comprensión de su propio estado interno. La sincronía emocional pasa inadvertida y queda fuera del conocimiento consciente, aunque el paciente puede sentirse reconfortado y con la profunda sensación de ser respetado y comprendido.

El coste emocional de la falta de sintonización en la infancia puede ser alto… y no sólo para el niño. Un estudio efectuado con convictos de delitos violentos puso de manifiesto que todos ellos habían padecido una situación infantil —que los diferenciaba también de otros delincuentes— muy parecida, que consistía en haber cambiado constantemente de familia adoptiva o haber crecido en orfanatos, es decir, haber experimentado una seria orfandad emocional o haber gozado de muy pocas oportunidades de experimentar la sintonía emocional. El descuido emocional ocasiona una torpe empatía pero el abuso emocional intenso y sostenido —es decir, el trato cruel, las amenazas, las humillaciones y las mezquindades— provoca un resultado paradójico. En tal caso, los niños que han experimentado estos abusos pueden llegar a mostrarse extraordinariamente atentos a las emociones de quienes les rodean, un estado de alerta postraumática ante los signos que impliquen algún tipo de amenaza. Esta preocupación obsesiva por los sentimientos ajenos es típica de aquellos niños que han padecido abusos psicológicos, niños que, al llegar a la edad adulta, mostrarán una volubilidad emocional que puede llegar a ser diagnosticada como «trastorno borderline de la personalidad». Muchas de estas personas están especialmente dotadas para

percatarse de lo que sienten quienes les rodean y es bastante común comprobar que, durante la infancia, han sido objeto de algún tipo de abuso emocional.”

LA NEUROLOGÍA DE LA EMPATÍA

Como suele suceder en el campo de la neurología, los informes sobre casos extraños o poco frecuentes proporcionan claves muy importantes para asentar los fundamentos cerebrales de la empatía. Un informe de 1975, por ejemplo, revisaba varios casos de pacientes que habían sufrido lesiones en la región derecha del lóbulo frontal y que presentaban la curiosa deficiencia de ser incapaces de captar el mensaje emocional contenido en los tonos de voz, aunque sí que eran capaces de comprender perfectamente el significado de las palabras. Para ellos, no existía ninguna diferencia entre un «gracias» sarcástico, neutral o sincero. Otro informe publicado en 1979, por el contrario, hablaba de pacientes con lesiones en regiones distintas del hemisferio cerebral derecho que manifestaban otro tipo de deficiencias en la percepción de las emociones. En este caso se trataba de pacientes incapaces de expresar sus propias emociones a través del tono de voz o del gesto. Sabían lo que sentían pero eran simplemente incapaces de comunicarlo. Según apuntan los investigadores, estas regiones corticales del cerebro están estrechamente ligadas al funcionamiento del sistema límbico.

Estos estudios sirvieron de base para un artículo pionero escrito por Leslie Brothers, psiquiatra del Instituto Tecnológico de California, que versaba sobre la biología de la empatia. Su revisión de los diferentes hallazgos neurológicos y los estudios comparativos realizados sobre animales le llevó a sugerir que la amígdala y sus conexiones con el área visual del córtex constituyen el asiento cerebral de la empatía.

La mayor parte de la investigación neurológica llevada a cabo en este sentido ha sido realizada con animales, especialmente primates. El hecho de que los primates sean capaces de experimentar la empatía —o, como prefiere llamarla Brothers, la «comunicación emocional»— resulta evidente no sólo a partir de estudios más o menos anecdóticos sino también según investigaciones como la que reseñamos a continuación. En este experimento se adiestró a varios monos rhesus a emitir una respuesta anticipada de temor ante un determinado sonido sometiéndoles a una descarga eléctrica inmediatamente después de escucharlo. Los monos tenían que aprender a evitar la descarga empujando una palanca cada vez que oían el sonido. Luego se dispuso a los simios por parejas en jaulas separadas cuya única comunicación posible era a través de un circuito cerrado de televisión que sólo les permitía ver una imagen del rostro de su compañero. De este modo, cada vez que uno de los monos escuchaba el sonido que anticipaba la descarga, su cara reflejaba el miedo y, en el momento en que el otro mono

veía ese semblante, evitaba la descarga empujando la palanca. Todo un acto de empatía… por no decir de altruismo.

Una vez que se comprobó que los primates son capaces de leer las emociones en el rostro de sus semejantes, los investigadores introdujeron largos y finos electrodos en sus cerebros para detectar el menor indicio de actividad de determinadas neuronas.

Los electrodos insertados en las neuronas del córtex visual y de la amígdala mostraban que, cuando un mono veía el rostro del otro, la información afectaba, en primer lugar, a las neuronas del córtex visual y posteriormente a las de la amígdala. Este es el camino normal que sigue la información emocionalmente más relevante. Pero el descubrimiento más sorprendente de esta investigación fue la identificación de determinadas neuronas del córtex visual que clínicamente parecen activarse en respuesta a expresiones faciales o gestos concretos, como una boca amenazadoramente abierta, una mueca de miedo o una inclinación de sumisión. Y estas neuronas son distintas a aquellas otras situadas en la misma zona que permiten el reconocimiento de los rostros familiares.

Esto podría significar que el cerebro es un instrumento diseñado para reaccionar ante expresiones emocionales concretas o, dicho de otro modo, que la empatía es un imponderable biológico.

Según Brothers, otra investigación en la que se sometió a observación a un grupo de monos en estado salvaje a los que se habían seccionado las conexiones existentes entre la amígdala y el córtex, demuestra el importante papel que desempeña la vía amigdalocortical en la percepción y respuesta ante las emociones.

Cuando fueron devueltos a su manada, estos monos seguían siendo capaces de desempeñar tareas ordinarias como alimentarse o subirse a los árboles pero habían perdido la capacidad de dar una respuesta emocional adecuada a los otros miembros de la manada.

La situación era tal que llegaban incluso a huir cuando otro mono se les acercaba amistosamente, y terminaban viviendo aislados y evitando todo contacto con el grupo.

Según Brothers, las zonas del córtex en las que se concentran las neuronas especializadas en la emoción están directamente ligadas a la amígdala. De este modo, el circuito amigdalocortical resulta fundamental para identificar las emociones y desempeña un papel crucial en la elaboración de una respuesta apropiada.

« El valor de este sistema para la supervivencia —afirma Brothers— resulta manifiesto en el caso de los primates. La percepción de que otro individuo se aproxima pone rápidamente en funcionamiento una pauta concreta de respuesta fisiológica, adecuado al propósito del otro, según sea propinar un mordisco, desparasitar o copular» .

La investigación realizada por Robert Levenson, psicólogo de la Universidad de Berkeley, sugiere la existencia de un fundamento similar de la empatía en el caso de los seres humanos. El estudio de Levenson se realizó con parejas casadas que debían tratar de identificar qué era lo que estaba sintiendo su cónyuge en el transcurso de una acalorada discusión. El método era muy sencillo ya que, mientras los miembros de la pareja discutían alguna cuestión problemática que afectara al matrimonio —la educación de los hijos, los gastos, etcétera—, eran grabados en vídeo y sus respuestas fisiológicas eran también monitorizadas. Posteriormente, cada miembro de la pareja veía el vídeo y narraba lo que ella o él sentían en cada uno de los momentos de la interacción y luego volvía a mirar la filmación pero tratando, esta vez, de identificar los sentimientos del otro.

El mayor grado de empatía tenía lugar en aquellos matrimonios cuya respuesta fisiológica coincidía, es decir, en aquéllos en los que el aumento de sudoración de uno de los cónyuges iba acompañado del aumento de sudoración del otro y en los que el descenso de la frecuencia cardíaca del uno iba seguido del descenso de la frecuencia del otro. En suma, era como si el cuerpo de uno imitara, instante tras instante, las reacciones sutiles del otro miembro de la pareja. Pero, cuando estaban contemplando la grabación, no podría decirse que tuvieran una gran empatía para determinar lo que su pareja estaba sintiendo. Es como si sólo hubiera empatía entre ellos cuando sus reacciones fisiológicas se hallaban sincronizadas.

Esto nos sugiere que cuando el cerebro emocional imprime al cuerpo una reacción violenta —como la tensión de un enfado, por ejemplo— casi no es posible la empatía. La empatía exige la calma y la receptividad suficientes para que las señales sutiles manifestadas por los sentimientos de la otra persona puedan ser captadas y reproducidas por nuestro propio cerebro emocional.

LA EMPATÍA Y LA ÉTICA: LAS RAÍCES DEL ALTRUISMO

La frase «nunca preguntes por quién doblan las campanas porque están doblando por ti» es una de las más célebres de la literatura inglesa. Las palabras de John Donne se dirigen al núcleo del vínculo existente entre la empatía y el afecto, ya que el dolor ajeno es nuestro propio dolor. Sentir con otro es cuidar de él y, en este sentido, lo contrario de la empaña seria la antipatía. La actitud empática está inextricablemente ligada a los juicios morales porque éstos tienen que ver con víctimas potenciales. ¿Mentiremos para no herir los sentimientos de un amigo? ¿Visitaremos a un conocido enfermo o, por el contrario, aceptaremos una inesperada invitación a cenar? ¿Durante cuánto tiempo deberíamos seguir utilizando un sistema de reanimación para mantener con vida a una persona que, de otro modo, moriría?

Estos dilemas éticos han sido planteados por Martin Hoffman, un investigador

de la empatía que sostiene que en ella se asientan las raíces de la moral. En opinión de Hoffman, « es la empatía hacia las posibles victimas, el hecho de compartir la angustia de quienes sufren, de quienes están en peligro o de quienes se hallan desvalidos, lo que nos impulsa a ayudarlas» . Y, más allá de esta relación evidente entre empatía y altruismo en los encuentros interpersonales, Hoffman propone que la empatía —la capacidad de ponernos en el lugar del otro — es, en última instancia, el fundamento de la comunicación.

Según Hoffman, el desarrollo de la empatía comienza ya en la temprana infancia. Como hemos visto, una niña de un año de edad se alteró cuando vio a otro niño caerse y comenzar a llorar; su compenetración con él era tan íntima que inmediatamente se puso el pulgar en la boca y sumergió la cabeza en el regazo de su madre como si fuera ella misma quien se hubiera hecho daño.

Después del primer año, cuando los niños comienzan a tomar conciencia de que son una entidad separada de los demás, tratan de calmar de un modo más activo el desconsuelo de otro niño ofreciéndole, por ejemplo, su osito de peluche. A la edad de dos años, los niños comienzan a comprender que los sentimientos ajenos son diferentes a los propios y así se vuelven más sensibles a las pistas que les permiten conocer cuáles son realmente los sentimientos de los demás. Es en este momento, por ejemplo, cuando pueden reconocer que la mejor forma de ayudar a un niño que llora es dejarle llorar a solas, sin prestarle atención para no herir su orgullo.

En la última fase de la infancia aparece un nivel más avanzado de la empatía, y los niños pueden percibir el malestar más allá de la situación inmediata y comprender que determinadas situaciones personales o vitales pueden llegar a constituir una fuente de sufrimiento crónico. Es entonces cuando suelen comenzar a preocuparse por la suerte de todo un colectivo, como, por ejemplo, los pobres, los oprimidos o los marginados, una preocupación que en la adolescencia puede verse reforzada por convicciones morales centradas en el deseo de aliviar la injusticia y el infortunio ajeno.

Sea como fuere, lo cierto es que la empatía es una habilidad que subyace a muchas facetas del juicio y de la acción ética. Una de estas facetas es la « indignación empática» que John Stuart Mill describiera como « el sentimiento natural de venganza alimentado por la razón, la simpatía y el daño que nos causan los agravios de que otras personas son objeto» y que calificara como « el custodio de la justicia» . Otro ejemplo en el que resulta evidente que la empatía puede sustentar la acción ética es el caso del testigo que se ve obligado a intervenir para defender a una posible víctima. Según ha demostrado la investigación, cuanta más empatía sienta el testigo por la víctima, más posibilidades habrá de que se comprometa en su favor. Existe cierta evidencia de que el grado de empatía experimentado por la gente condiciona sus juicios morales. Por ejemplo, estudios realizados en Alemania y Estados Unidos

demuestran que cuanto más empática es la persona, más a favor se halla del principio moral que afirma que los recursos deben distribuirse en función de las necesidades.

UNA VIDA CARENTE DE EMPATÍA: LA MENTALIDAD DEL AGRESOR. LA MORAL DEL SOCIOPATA

Eric Eckardt se vio involucrado en un miserable delito. Cuando era guardaespaldas de la patinadora Tonya Harding preparó un brutal atentado contra su eterna rival, Nancy Kerrigan, medalla de oro en las olimpiadas de invierno de 1994, a consecuencia del cual quedó seriamente maltrecha y tuvo que dejar su entrenamiento durante varios meses. Pero cuando Eckardt vio la imagen de la sollozante Kerrigan en televisión, tuvo un súbito arrepentimiento y entonces llamó a un amigo para contarle su secreto, iniciando así la secuencia de acontecimientos que terminó abocando a su detención. Tal es el poder de la empatía.

Pero, por desgracia, las personas que cometen los delitos más execrables suelen carecer de toda empatía. Los violadores, los pederastas y las personas que maltratan a sus familias comparten la misma carencia psicológica, son incapaces de experimentar la empatía, y esa incapacidad de percibir el sufrimiento de los demás les permite contarse las mentiras que les infunden el valor necesario para perpetrar sus delitos. En el caso de los violadores, estas mentiras tal vez adopten la forma de pensamientos como «a todas las mujeres les gustaría ser violadas» o «el hecho de que se resista sólo quiere decir que no le gusta poner las cosas fáciles».

En este mismo sentido, la persona que abusa sexualmente de un niño quizás se diga algo así como «yo no quiero hacerle daño, sólo estoy mostrándole mi afecto», o bien «ésta es simplemente otra forma de cariño». Por su parte, el padre que pega a sus hijos posiblemente piense «ésta es la mejor de las disciplinas». Todas estas justificaciones, expresadas por personas que han recibido tratamiento por las conductas que acabamos de reseñar, son las excusas que se repiten cuando violentan a sus victimas o se preparan para hacerlo.

La notable falta de empatía que presentan estas personas cuando agreden a sus víctimas suele formar parte de un ciclo emocional que termina precipitando su crueldad. Veamos, por ejemplo, la secuencia emocional típica que conduce a un delito como el abuso sexual de un niño. El ciclo se inicia cuando la persona comienza a sentirse alterada: inquieta, deprimida o aislada. Estos sentimientos pueden ser activados por la contemplación de una pareja feliz en la televisión, lo que le lleva a sentirse inmediatamente deprimido por su propia soledad. Es entonces cuando busca consuelo en su fantasía favorita, que suele ser la afectuosa amistad con un niño, una fantasía que paulatinamente va adquiriendo

un cariz cada vez más sexual y suele terminar en la masturbación. Tal vez entonces el agresor experimente un alivio momentáneo pero la tregua es muy breve y la depresión y la sensación de soledad retornan con más virulencia que antes. Entonces es cuando el agresor comienza a pensar en la posibilidad de llevar a la práctica su fantasía repitiéndose justificaciones del tipo «si el niño no sufre ninguna violencia física, no le estoy haciendo ningún daño» o «si no quisiera hacer el amor conmigo tratara de evitarlo».

A estas alturas, el agresor ve al niño a través de la lente de sus perversas fantasías, sin la menor muestra de empatía por sus sentimientos. Esta indiferencia emocional es la que determina la escalada de los hechos subsiguientes, desde la elaboración del plan para encontrar a un niño solo, pasando por la minuciosa consideración de los pasos a seguir, hasta llegar a la ejecución del plan.

Todo esto se realiza como si la víctima careciera de sentimientos; muy al contrario, el agresor no percibe sus verdaderos sentimientos (asco, miedo y rechazo) porque, en caso de hacerlo, podría llegar a arruinar sus planes y, en cambio, proyecta la actitud cooperante de la víctima.

La falta de empatía es precisamente uno de los focos principales en los que se centran los nuevos tratamientos diseñados para la rehabilitación de esta clase de delincuentes. En uno de los programas más prometedores los agresores deben leer los desgarradores relatos de este tipo de delitos contados desde la perspectiva de la víctima y contemplar videos en los que las víctimas narran desconsoladamente lo que experimentaron cuando sufrieron la agresión. Luego, el agresor tiene que escribir acerca de su propio delito pero poniéndose, esta vez, en el lugar de la víctima y, por último, debe representar el episodio en cuestión desempeñando ahora el papel de víctima.

En opinión de William Pithers, psicólogo de la prisión de Vermont que ha desarrollado esta terapia de cambio de perspectiva: «la empatía hacia la víctima transforma la percepción hasta el punto de impedir la negación del sufrimiento, incluso a nivel de las propias fantasías», fortaleciendo así la motivación de los hombres para combatir sus perversas urgencias sexuales. La proporción de agresores sexuales que, después de pasar por este programa en prisión, reincidían, era la mitad que la de quienes no se sometieron al programa. Si falta esta motivación empática, las otras fases del tratamiento no funcionarán adecuadamente.

Pero si son pocas las esperanzas de infundir una mínima sensación de empatía en los agresores sexuales de los niños, menos todavía lo son en el caso de otro tipo de criminales, como los psicópatas (a los que los recientes diagnósticos psiquiátricos denominan sociópatas). El psicópata no sólo es una persona aparentemente encantadora sino que también carece de todo remordimiento ante los actos más crueles y despiadados. La psicopatía, la incapacidad de experimentar empatía o cualquier tipo de compasión o, cuanto menos,

remordimientos de conciencia, es una de las deficiencias emocionales más desconcertantes. La explicación de la frialdad del psicópata parece residir en su completa incapacidad para establecer una conexión emocional profunda. Los criminales más despiadados, los asesinos sádicos múltiples que se deleitan con el sufrimiento de sus victimas antes de quitarles la vida, constituyen el epitome de la psicopatía. Los psicópatas también suelen ser mentirosos impenitentes dispuestos a manipular cínicamente las emociones de sus victimas y a decir lo que sea necesario con tal de conseguir sus objetivos. Consideremos el caso de Faro, un adolescente de diecisiete años, integrante de una banda de Los Ángeles, que causó la muerte de una mujer y de su hijo en un atropello que él mismo describía con más orgullo que pesar. Mientras se hallaba conduciendo un coche junto a Leon Bing, quien estaba escribiendo un libro sobre las pandillas de los Crips y los Bloods de la ciudad de Los Ángeles, Faro quiso hacer una demostración para Bing. Según relata éste, Faro « pareció enloquecer» cuando vio al « par de tipos» que conducían el automóvil que iba detrás del suyo. Esto es lo que dice Bing acerca del incidente:

« El conductor, al percatarse de que alguien estaba mirándole, echó entonces una mirada a nuestro coche y, cuando sus ojos tropezaron con los de Faro, se abrieron completamente durante un instante. Entonces rompió el contacto visual y bajó los ojos hacia un lado. No cabía duda de que su mirada reflejaba miedo.

Entonces Faro hizo una demostración a Bing de la fiera mirada que había lanzado a los ocupantes del otro coche:

« Me miró directamente y toda su cara se transformó, como si algún truco fotográfico lo hubiera convertido en un aterrador fantasma que te aconseja que no aguantes la mirada desafiante de este chico, una mirada que dice que nada le preocupa, ni tu vida ni la suya.»

Es evidente que hay muchas explicaciones plausibles de una conducta tan compleja como ésta. Una de ellas podría ser que la capacidad de intimidar a los demás tiene cierto valor de supervivencia cuando uno debe vivir en entornos violentos en los que la delincuencia es algo habitual. En tales casos, el exceso de empatía podría ser contraproducente. Así pues, en ciertos aspectos de la vida, una oportuna falta de empatía puede ser una « virtud» (desde el « policía malo» de los interrogatorios hasta el soldado entrenado para matar). En este mismo sentido, las personas que han practicado torturas en estados totalitarios refieren cómo aprendían a disociarse de los sentimientos de sus victimas para poder llevar a cabo mejor su « trabajo» .

Una de las formas más detestables de falta de empatía ha sido puesta de manifiesto accidentalmente por una investigación que reveló que los maridos que agreden físicamente o incluso llegan a amenazar con cuchillos o pistolas a sus esposas, se hallan aquejados de una grave anomalía psicológica, ya que, en contra de lo que pudiera suponerse, estos hombres no actúan cegados por un

arrebato de ira sino en un estado frío y calculado. Y, lo que es más, esta anomalía era más patente a medida que su cólera aumentaba y la frecuencia de sus latidos cardíacos disminuía en lugar de aumentar (como suele ocurrir en los accesos de furia), lo cual significa que cuanto más beligerantes y agresivos se sienten, mayor es su tranquilidad fisiológica. Su violencia, pues, parece ser un acto de terror calculado, una forma de controlar a sus esposas sometiéndolas a un régimen de terror.

Los maridos que muestran una crueldad brutal constituyen un caso aparte entre los hombres que maltratan a sus esposas. Como norma general, también suelen mostrarse muy violentos fuera del matrimonio, suelen buscar pelea en los bares o están continuamente discutiendo con sus compañeros de trabajo y sus familiares. Así pues, aunque la mayor parte de los hombres que maltratan a sus esposas actúan de manera impulsiva —bien sea movidos por el enfado que les produce sentirse rechazados o celosos, o debido al miedo a ser abandonados— los agresores fríos y calculadores golpean a sus esposas sin ninguna razón aparente y, una vez que han empezado, no hay nada que éstas puedan hacer —ni siquiera el intento de abandonarles— para aplacar su violencia.

Algunos estudiosos de los psicópatas criminales sospechan que esta capacidad de manipular fríamente a los demás, esta total ausencia de empatía y de afecto, puede originarse en un defecto neurológico.[2]

En opinión de Robert Hare, el psicólogo de la Universidad de la Columbia Británica que ha llevado a cabo esta investigación, los psicópatas tienen una comprensión muy superficial del contenido emocional de las palabras, un reflejo de la falta de profundidad de su mundo afectivo. Según Hare, la indiferencia de los psicópatas se asienta en una pauta fisiológica ligada a ciertas irregularidades funcionales de la amígdala y de los circuitos neurológicos relacionados con ella. En este sentido, los psicópatas que reciben una descarga eléctrica no muestran los síntomas de miedo que son normales en las personas cuando sufren dolor. Es precisamente el hecho de que la expectativa del dolor no suscita en ellos ninguna reacción de ansiedad lo que, en opinión de Hare, justifica que los psicópatas no se preocupen por las posibles consecuencias de sus actos. Y su incapacidad de experimentar el miedo es la queda cuenta de su ausencia de toda empatía —o compasión— hacia el dolor y el miedo de sus victimas.

8. LAS ARTES SOCIALES

Como sucede con tanta frecuencia entre hermanos, Len, de cinco años de edad, perdió la paciencia con Jay, de dos años y medio, porque había desordenado las piezas del Lego con las que estaban jugando y en un ataque de rabia le mordió. Su madre, al escuchar los gritos de dolor de Jay, se apresuró entonces a regañar a Len, ordenándole que recogiera en seguida el objeto de la disputa. Y ante aquello, que debió de parecerle una gran injusticia, Len rompió a llorar, pero su madre, enojada, se negó a consolarle.

Fue entonces cuando el agraviado Jay, preocupado con las lágrimas de su hermano mayor, se aprestó a consolarle. Y esto fue, más o menos, lo que ocurrió:

—¡No llores más, Len! —imploró Jay— ¡Deja de llorar, hermano, deja de llorar!

Pero, a pesar de sus súplicas, Len continuaba llorando. Entonces Jay se dirigió a su madre diciéndole:

—¡Len está llorando, mamá! ¡Len está llorando! ¡Mira, mira. Len está llorando!

Luego, dirigiéndose al desconsolado Len, Jay adoptó un tono materno, susurrándole:

—¡No llores, Len!

No obstante, Len seguía llorando. Así que Jay intentó otra táctica, ayudándole a guardar en su bolsa las piezas del Lego con un amistoso.

—¡Mira! ¡Yo las meto en la bolsa para Lenny!

Pero como aquello tampoco funcionó, el ingenioso Jay ensayó una nueva estrategia, la distracción. Entonces cogió un coche de juguete y trató de llamar con él la atención de Len:

—Mira quién está dentro del coche, Len. ¿Quién es?

Pero Len seguía sin mostrar el menor interés. Estaba realmente consternado y sus lágrimas parecían no tener fin. Entonces su madre, perdiendo la paciencia, recurrió a una clásica amenaza:

—¿Quieres que te pegue?

—¡No! —balbució entonces Len.

—¡Pues deja ya de llorar! —concluyó la madre, exasperada, con firmeza.

—¡Lo estoy intentando! —farfulló Len, en un tono patético y jadeante, a través de sus lágrimas. Eso fue lo que despertó la estrategia final de Jay que, imitando el tono autoritario y amenazante de su madre, ordenó:

—¡Deja de llorar, Len! ¡Acaba ya de una vez!

Este pequeño drama doméstico evidencia muy claramente la sutileza emocional que puede desplegar un mocoso de poco más de dos años para influir sobre las emociones de otra persona. En su apremiante intento de consolar a su

hermano, Jay desplegó un amplio abanico de tácticas que iban desde la súplica hasta la ayuda, pasando por la distracción, la exigencia e incluso la amenaza, un auténtico repertorio que había aprendido de lo que otros habían intentado con él. Pero, en cualquiera de los casos, lo que ahora nos importa es subrayar que, incluso a una edad tan temprana, los niños disponen de un auténtico arsenal de tácticas dispuestas para ser utilizadas.

Como sabe cualquier padre, el despliegue de empatía y compasión demostrado por Jay no es, en modo alguno, universal. Es igual de probable que un niño de esta edad considere la angustia de su hermano como una oportunidad para vengarse de él y hostigarle más aún. Las mismas habilidades mostradas por Jay podrían haber sido utilizadas para fastidiar o atormentar a su hermano. No obstante, ello no haría sino confirmar la presencia de una aptitud emocional fundamental, la capacidad de conocer los sentimientos de los demás y de hacer algo para transformarlos, una capacidad que constituye el fundamento mismo del sutil arte de manejar las relaciones.

Pero para llegar a dominar esta capacidad, los niños deben poder dominarse previamente a si mismos, deben poder manejar sus angustias y sus tensiones, sus impulsos y su excitación, aunque sea de un modo vacilante, puesto que para poder conectar con los demás es necesario un mínimo de sosiego interno. Es precisamente en este período cuando, en lugar de recurrir a la fuerza bruta, aparecen los primeros rasgos distintivos de la capacidad de controlar las propias emociones, de esperar sin gimotear, de razonar o de persuadir (aunque no siempre elijan estas opciones).

La paciencia constituye una alternativa a las rabietas —al menos de vez en cuando— y los primeros signos de la empatía comienzan a aparecer alrededor de los dos años de edad (fue precisamente la empatía —la raíz de la compasión — la que impulsó a Jay a intentar algo tan difícil como tranquilizar a su desconsolado hermano).

Así pues, el requisito para llegar a controlar las emociones de los demás — para llegar a dominar el arte de las relaciones— consiste en el desarrollo de dos habilidades emocionales fundamentales: el autocontrol y la empatía.

Es precisamente sobre la base del autocontrol y la empatía sobre la que se desarrollan las « habilidades interpersonales» . Estas son las aptitudes sociales que garantizan la eficacia en el trato con los demás y cuya falta conduce a la ineptitud social o al fracaso interpersonal reiterado. Y también es precisamente la carencia de estas habilidades la causante de que hasta las personas intelectualmente más brillantes fracasen en sus relaciones y resulten arrogantes, insensibles y hasta odiosas. Estas habilidades sociales son las que nos permiten relacionarnos con los demás, movilizarles, inspirarles, persuadirles, influirles y tranquilizarles profundizar, en suma, en el mundo de las relaciones.

La capacidad de expresar los propios sentimientos constituye una habilidad social fundamental. Paul Ekman utiliza el término despliegue de roles para referirse al consenso social en el que resulta adecuado expresar los sentimientos, un dominio en el que existe una enorme variabilidad intercultural. Ekman y sus colegas estudiaron las reacciones faciales de los estudiantes japoneses ante una película que mostraba escenas de una circuncisión ritual de los adolescentes aborígenes descubriendo que, cuando los estudiantes contemplaban la película en presencia de alguna figura de autoridad, sus rostros apenas si reaccionaban, pero cuando creían que estaban solos (aunque, en realidad, estaban siendo filmados por tina cámara oculta), sus rostros mostraban un amplio abanico de emociones que iban desde la tensión hasta el miedo y la repugnancia.

Existen varios tipos fundamentales de despliegue de roles. Uno de ellos consiste en minimizar las emociones (la norma japonesa para expresar los sentimientos en presencia de una figura de autoridad que consiste en esconder el disgusto tras una cara de póker). Otro consiste en exagerar lo que uno siente magnificando la expresión emocional (una estrategia utilizada con mucha frecuencia por los niños pequeños que consiste en fruncir patéticamente el ceño y estremecer los labios mientras se quejan a su madre de que sus hermanos mayores les toman el pelo). Un tercero consiste en sustituir un sentimiento por otro (algo que suele tener lugar, por ejemplo, en aquellas culturas orientales en las que decir « no» se considera de mala educación y, en su lugar, se expresan emociones positivas aunque falsas). El conocimiento de estas estrategias y del momento en que pueden manifestarse constituye un factor esencial de la inteligencia emocional.

El aprendizaje del despliegue de los roles tiene lugar a una edad muy temprana. Se trata de un aprendizaje que sólo es parcialmente explícito (el aprendizaje, por ejemplo, que tiene lugar cuando enseñamos a un niño a ocultar su desengaño ante el espantoso regalo de cumpleaños que acaba de entregarle su bienintencionado abuelo) y que suele conseguir mediante un proceso de modelado, con el que los niños aprenden lo que tienen que hacer viendo lo que hacen los demás. En la educación sentimental las emociones son, al mismo tiempo, el medio y el mensaje. Si el padre, por ejemplo, le dice a su hijo que « sonría y le dé las gracias al abuelo» con un tono enfadado, severo y frío que desaprueba el mensaje en lugar de aprobarlo cordialmente, es muy probable que el niño aprenda una lección muy diferente y que responda a su abuelo con un desaprobador y seco « gracias» . Y, del mismo modo, el efecto sobre el abuelo será muy diferente en ambos casos: en el primero estará contento (aunque engañado), mientras que en el segundo estará dolido por la confusión implícita del mismo mensaje.

La consecuencia inmediata del despliegue emocional es el impacto que provoca en el receptor. En el caso que estamos considerando, el rol que aprende el niño es algo así como « esconde tus verdaderos sentimientos cuando puedan herir a alguien a quien quieras y sustitúyelos por otros que, aunque sean falsos, resulten menos dolorosos» . Las reglas que rigen la expresión de las emociones no sólo forman parte del léxico de la educación social sino que también dictan la forma en que nuestros sentimientos afectan a los demás. El conocimiento y el uso adecuado de estas reglas nos lleva a causar el impacto óptimo mientras que su ignorancia, por el contrario, fomenta el desastre emocional.

Los actores son verdaderos maestros en el despliegue de las emociones y su expresividad despierta la respuesta de su audiencia. Y no cabe duda de que hay personas que son verdaderos actores natos. Pero subrayemos que, en cualquiera de los casos, el aprendizaje del despliegue de los roles varia en función de los modelos de que dispongamos y que, en este sentido, existe una extraordinaria variabilidad entre los diversos individuos.

LA EXPRESIVIDAD Y EL CONTAGIO EMOCIONAL

Al comienzo de la guerra del Vietnam, un pelotón norteamericano se hallaba agazapado en un arrozal luchando con el Vietcong cuando, de repente, una fila de seis monjes comenzó a caminar por el sendero elevado que separaba un arrozal de otro.

Completamente serenos y ecuánimes, los monjes se dirigían directamente hacia la línea de fuego.

« Caminaban perfectamente en línea recta —recuerda David Bush, uno de los soldados integrantes de aquel pelotón— sin desviarse a la derecha ni a la izquierda. Fue muy extraño pero nadie les disparó un solo tiro y, después de que hubieran atravesado el sendero, la lucha concluyó. Nadie pareció querer seguir combatiendo, al menos no aquel día. Y lo mismo debió de haber ocurrido en el bando contrario porque todos dejamos de disparar, simplemente dejamos de disparar» .

El poder del valiente y silencioso desfile de los monjes que apaciguó a los soldados en pleno campo de batalla ilustra uno de los principios fundamentales de la vida social: el hecho de que las emociones son contagiosas. A decir verdad, este ejemplo constituye un caso extremo, puesto que la mayor parte del contagio emocional tiene lugar de forma mucho más sutil y es parte del intercambio tácito que se da en todo encuentro interpersonal.

En cada relación subyace un intercambio subterráneo de estados de ánimo que nos lleva a percibir algunos encuentros como tóxicos y otros, en cambio, como nutritivos. Este intercambio emocional suele discurrir a un nivel tan sutil e imperceptible que la forma en que un vendedor le dé las gracias puede hacerle

sentir ignorado, resentido o auténticamente bienvenido y valorado. Nosotros percibimos los sentimientos de los demás como si se tratase de una especie de virus social.

En cada encuentro que sostenemos emitimos señales emocionales y esas señales afectan a las personas que nos rodean. Cuanto más diestros somos socialmente, más control tenemos sobre las señales que emitimos; a fin de cuentas, las reglas de urbanidad son una forma de asegurarnos de que ninguna emoción desbocada dificultará nuestra relación (una regla social que, cuando afecta a las relaciones intimas, resulta sofocante). La inteligencia emocional incluye el dominio de este intercambio; «popular» y «encantador» son términos con los que solemos referirnos a las personas con quienes nos agrada estar porque sus habilidades emocionales nos hacen sentir bien. Las personas que son capaces de ayudar a los demás constituyen una mercancía social especialmente valiosa, son las personas a quienes nos dirigimos cuando tenemos una gran necesidad emocional puesto que, lo queramos o no, cada uno de nosotros forma parte del equipo de herramientas de transformación emocional con que cuentan los demás.

Veamos ahora otro claro ejemplo de la sutileza con que las emociones se transmiten de una persona a otra. En un determinado experimento, dos voluntarios, tras rellenar un formulario en el que se describía su estado de ánimo, se sentaban simplemente en parejas (compuestas por una persona muy comunicativa y otra completamente inexpresiva) a esperar que el experimentador regresara a la habitación. Un par de minutos más tarde, el experimentador volvía y les pedía que rellenaran otro formulario. El resultado del experimento en cuestión demostró que el estado de ánimo del individuo más expresivo se transmitía invariablemente al más pasivo. ¿Cómo tiene lugar esta mágica transformación? La respuesta más probable es que el inconsciente reproduzca las emociones que ve desplegadas por otra persona a través de un proceso no consciente de imitación de los movimientos que reproduce su expresión facial, sus gestos, su tono de voz y otros indicadores no verbales de la emoción. Mediante este proceso, el sujeto recrea en sí mismo el estado de ánimo de la otra persona en una especie de versión libre del método Stanislavsky (un método en el que el actor recurre al recuerdo de las posturas, los movimientos y otras expresiones de alguna emoción intensa que haya experimentado en el pasado para evocar la actualización de esos mismos sentimientos).

La imitación cotidiana de los sentimientos suele ser algo muy sutil. Ulf Dimberg, un investigador sueco de la Universidad de Uppsala, descubrió que, cuando las personas ven un rostro sonriente o un rostro enojado, la musculatura de su propio rostro tiende a experimentar una transformación sutil en el mismo sentido, una transformación que, si bien no resulta evidente, si que puede manifestarse mediante el uso de sensores electrónicos.

El sentido de la transferencia de estados de ánimo entre dos personas va desde la más expresiva hasta la más pasiva. No obstante, existen personas especialmente proclives al contagio emocional, ya que su sensibilidad innata hace que su sistema nervioso autónomo (un indicador de la actividad emocional) se active con más facilidad. Esta habilidad parece hacerlos tan impresionables que un mero anuncio puede hacerles llorar mientras que un comentario banal con alguien alegre puede llegar a animarles (lo cual, por cierto, les convierte en personas muy empáticas porque se ven fácilmente conmovidas por los sentimientos de los demás).

John Cacioppo, el psicólogo social de la Universidad de Ohio que ha estudiado este tipo de intercambio emocional sutil, señala que « comprendamos o no la mímica de la expresión facial, basta con ver a alguien expresar una emoción para evocar ese mismo estado de ánimo. Esto es algo que nos sucede de continuo, una especie de danza, una sincronía, una transmisión de emociones.

« Y es esta sincronización de estados de ánimo la que determina el que usted se sienta bien o mal en una determinada relación» .

El grado de armonía emocional que experimenta una persona en un determinado encuentro se refleja en la forma en que adapta sus movimientos físicos a los de su interlocutor (un indicador de proximidad que suele tener lugar fuera del alcance de la conciencia). Una persona se mueve en el mismo momento en que la otra deja de hablar, ambas cambian de postura simultáneamente o una se acerca al mismo tiempo que la otra retrocede. Esta especie de coreografía puede llegar a ser tan sutil que ambas personas se muevan en sus sillas al mismo ritmo. Así, la reciprocidad que articula los movimientos de la gente que se encuentra emocionalmente vinculada presenta la misma sincronía que Daniel Stern descubrió en aquellas madres que se encuentran sintonizadas con sus hijos.

La sincronía parece facilitar la emisión y recepción de estados de ánimo, aunque se trate de estados de ánimo negativos. Por ejemplo, en una determinada investigación sobre la sincronía física se estudió en situación de laboratorio la forma en que las mujeres deprimidas discutían con su pareja descubriendo que, cuanto mayor era el grado de sincronía no verbal en las parejas, peor se sentían los compañeros de las mujeres deprimidas al finalizar la discusión, como si hubieran quedado atrapados en el estado de ánimo negativo de su pareja. En resumen, pues, parece que cuanto mayor es el grado de sintonía física existente entre dos personas, mayor es la semejanza entre sus estados de ánimo, sin importar tanto el que éste sea optimista o pesimista.

La sincronía entre maestros y discípulos constituye también un indicador del grado de relación existente entre ellos, y los estudios realizados en el aula señalan que cuanto mayor es el grado de coordinación de movimientos entre maestro y discípulo, mayor es también la amabilidad, satisfacción, entusiasmo, interés y

tranquilidad con que interactúan. Hablando en términos generales, podríamos decir que el alto nivel de sincronía de una determinada interacción es un indicador del grado de relación existente entre las personas implicadas. Frank Bernieri, el psicólogo de la Universidad del Estado de Oregón que llevó a cabo este estudio me contaba que « la comodidad o incomodidad que experimentamos con los demás es, en cierto modo, física. Para que dos personas se sientan a gusto y coordinen sus movimientos, deben tener ritmos compatibles. La sincronía refleja la profundidad de la relación existente entre los implicados y, cuanto mayor es el grado de compromiso, más interrelacionados se hallan sus estados de ánimo, sean éstos positivos o negativos» .

En resumen, la coordinación de los estados de ánimo constituye la esencia del rapport, la versión adulta de la sintonía que la madre experimenta con su hijo. Cacioppo propone que uno de los factores determinantes de la eficacia interpersonal consiste en la destreza con que la gente mantiene la sincronía emocional.

Quienes son más diestros en sintonizar con los estados de ánimo de los demás o en imponer a los demás sus propios estados de ánimo son también emocionalmente más amables. El rasgo distintivo de un auténtico líder consiste precisamente en su capacidad para conectar con una audiencia de miles de personas. Y, por esta misma razón, Cacioppo afirma también que las personas que tienen dificultades para captar y transmitir las emociones suelen tener problemas de relación, puesto que despiertan la incomodidad de los demás sin que éstos puedan explicar claramente el motivo.

Ajustar el tono emocional de una determinada interacción constituye, en cierto modo, un signo de control profundo e intimo que condiciona el estado de ánimo de los demás. Es muy probable que este poder para inducir emociones se asemeje a lo que en biología se denomina zeitgeber, un « temporizador» , un proceso que, al igual que ocurre con el ciclo día-noche o con las fases mensuales de la luna, impone un determinado ritmo biológico (en el caso del baile, por ejemplo, la música constituye un zeitgeber corporal). En lo que se refiere a las relaciones interpersonales, la persona más expresiva —la persona más poderosa — suele ser aquélla cuas emociones arrastran a la otra. En este sentido, también hay que decir que el elemento dominante de la pareja es el que habla más, mientras que el elemento subordinado es quien más observa el rostro del otro, una forma también de manifestar el afecto. Y, por ese mismo motivo, el poder de un buen orador —un político o un evangelista, pongamos por caso— se mide por su capacidad para movilizar las emociones de su audiencia.6 Esto es precisamente lo que queremos decir cuando afirmamos que « los tiene en la palma de la mano» . La movilización emocional constituye la esencia misma de la capacidad de influir en los demás.

Es hora del recreo en la guardería y un grupo de niños está corriendo por la hierba. Reggie tropieza, se lastima la rodilla y comienza a llorar mientras todos los demás siguen con sus juegos, excepto Roger, que se detiene junto a él. Cuando los sollozos de Reggie se acallan, Roger se agacha y se frota la rodilla diciendo: « ¡yo también me he lastimado!» .

Thomas Hatch, colega de Howard Gardner en Spectrum, una escuela basada en el concepto de la inteligencia múltiple, cita a Roger como un modelo de inteligencia interpersonal. Al parecer, Roger tiene una rara habilidad en reconocer los sentimientos de sus compañeros y en establecer un contacto rápido y amable con ellos. Él fue el único que se dio cuenta del estado y del sufrimiento de Reggie, y también fue el único que trató de consolarle aunque sólo pudiera ofrecerle su propio dolor, un gesto que denota una habilidad especial para la conservación de las relaciones próximas —sea en el matrimonio, la amistad o el mundo laboral—, una habilidad que, en el caso de un preescolar, augura la presencia de un ramillete de talentos que irán floreciendo a lo largo de toda la vida.

El talento de Roger representa una de las cuatro habilidades identificadas por Hatch y Gardner como los elementos que componen la inteligencia emocional:

•Organización de grupos. La habilidad esencial de un líder consiste en movilizar y coordinar los esfuerzos de un grupo de personas. Ésta es la capacidad que podemos advertir en los directores y productores de teatro, en los oficiales del ejército y en los dirigentes eficaces de todo tipo de organizaciones y grupos. En el patio de recreo se trata del niño que decide a qué jugarán, el niño que termina convirtiéndose en el capitán del equipo.

•Negociar soluciones. El talento del mediador consiste en impedir la aparición de conflictos o en solucionar aquéllos que se declaren. Las personas que presentan esta habilidad suelen descollar en el mundo de los negocios, en el arbitrio y la mediación de conflictos y también pueden hacer carrera en el cuerpo diplomático, en el mundo del derecho, como intermediarios o como consejeros de empresa. Son los niños, en nuestro caso, que resuelven las disputas que se presentan en el patio de recreo.

•Conexiones personales. Esta es la habilidad que acabamos de reseñar en Roger, una habilidad que se asienta en la empatía, favorece el contacto con los demás, facilita el reconocimiento y el respeto por sus sentimientos y sus intereses y permite, en suma, el dominio del sutil arte de las relaciones. Estas personas saben « trabajar en equipo» y suelen ser consortes responsables y buenos amigos o compañeros de trabajo; en el mundo de los negocios son buenos vendedores o ejecutivos y también pueden ser excelentes maestros. Los niños como Roger suelen llevarse bien con casi todo el mundo, no tienen dificultades

para jugar con otros niños y disfrutan haciéndolo. Estos niños tienden a ser muy buenos leyendo las emociones de las expresiones faciales y también son muy queridos por sus compañeros.

Análisis social. Esta habilidad consiste en ser capaces de detectar e intuir los sentimientos, los motivos y los intereses de las personas, un conocimiento que suele fomentar el establecimiento de relaciones con los demás y su profundización. En el mejor de los casos, esta capacidad les convierte en competentes terapeutas o consejeros psicológicos y, en el caso de combinarse con el talento literario, produce novelistas y dramaturgos muy dotados.

El conjunto de todas estas habilidades constituye la materia prima de la inteligencia interpersonal, el ingrediente fundamental del encanto, del éxito social e incluso del carisma. Las personas socialmente inteligentes pueden conectar fácilmente con los demás, son diestros en leer sus reacciones y sus sentimientos y también pueden conducir, organizar y resolver los conflictos que aparecen en cualquier interacción humana. Ellos son los líderes naturales, las personas que saben expresar los sentimientos colectivos latentes y articularlos para guiar al grupo hacia sus objetivos. Son el tipo de personas con quienes a los demás les gusta estar porque son emocionalmente nutricios, dejan a los demás de buen humor y despiertan el comentario de que « es un placer estar con alguien así» .

Estas habilidades interpersonales propician el desarrollo de otras facetas de la inteligencia emocional. Las personas que causan una excelente impresión social, por ejemplo, son expertas en controlar la expresión de sus emociones, son especialmente diestras en captar la forma en que reaccionan los demás y son capaces de mantenerse continuamente en contacto con su actividad social y de ajustarla para conseguir el efecto deseado. En este sentido, son actores especialmente habilidosos.

No obstante, si estas habilidades interpersonales no tienen el adecuado contrapeso de una clara sensación de los propios sentimientos y necesidades y del modo de satisfacerlas, pueden terminar abocando a un éxito social hueco, a una popularidad, en fin, conseguida pasando por encima de uno mismo. Esta es, al menos, la hipótesis sostenida por Mark Snyder, un psicólogo de la Universidad de Minnesota que ha estudiado a las personas cuyas habilidades sociales las convierten en verdaderos camaleones sociales, campeones en causar buena impresión, el tipo de persona cuyo credo psicológico podría resumirse en aquella cita de W. H. Auden, en la que decía que la imagen que tenía de si mismo « es muy distinta de la imagen que trato de crear en la mente de los demás para que puedan quererme» . Esta especie de mercantilismo emocional suele ocurrir cuando las habilidades sociales sobrepasan a la capacidad de conocer y admitir los propios sentimientos ya que, para ser querido —o, por lo menos, para gustar —, el camaleón social parece transformarse en lo que quieren aquéllos con quienes está. En opinión de Snyder, el rasgo distintivo de quienes caen en esta

pauta es que causan una impresión excelente pero mantienen relaciones muy inestables y muy poco gratificantes. La pauta realmente saludable consiste, por el contrario, en utilizar las habilidades sociales equilibradamente sin olvidarse de uno mismo.

Pero los camaleones sociales no dudan lo más mínimo en decir una cosa y hacer otra diferente, malviviendo así con la contradicción entre su rostro público y su realidad privada, si ello les reporta un mínimo de aprobación social. La psicoanalista Helena Deutsch llamaba a esas personas « personalidades como si» , personalidades que manifiestan una extraordinaria plasticidad para adaptarse a las señales que reciben de quienes les rodean. « En la mayor parte de los casos —me dijo Snyder— la persona pública y la persona privada se entremezclan adecuadamente, pero en otros casos, sin embargo, parecen constituir una especie de calidoscopio de apariencias sumamente tornadizas. Son como Zelig, el personaje de Woody Alíen que trataba desesperadamente de camuflarse en función de las personas con quienes se encontraba» .

Estas personas, en lugar de decir lo que verdaderamente sienten, tratan antes de buscar pistas sobre lo que los demás quieren de ellos. Para llevarse bien y ser queridos por los demás, están dispuestos a ser exageradamente amables hasta con las personas que les desagradan, y suelen utilizar sus habilidades sociales para actuar en función de lo que exijan las diferentes situaciones sociales, de modo que pueden representar personajes muy distintos en función de las personas con quienes se encuentran, cambiando de la sociabilidad más efusiva, pongamos por caso, a la circunspección más reservada. A decir verdad, estos rasgos son muy apreciados en ciertas profesiones que requieren un control eficaz de la impresión que se causa, como ocurre en el mundo del teatro, el derecho, las ventas, la diplomacia y la política.

Existe, no obstante, otro tipo de control de las emociones más decisivo, que permite diferenciar entre los camaleones sociales carentes de centro de gravedad que tratan de impresionar a todo el mundo y aquellos otros que utilizan su destreza social más en consonancia con sus verdaderos sentimientos. Estamos hablando de la integridad, de la capacidad que nos permite actuar según nuestros sentimientos y valores más profundos sin importar las consecuencias sociales, una actitud emocional que puede conducir a provocar una confrontación deliberada para trascender la falsedad y la negación, una forma de clarificación que los camaleones sociales jamás podrán llevar a cabo.

LA GÉNESIS DE LA INCOMPETENCIA SOCIAL

No cabía la menor duda de que Cecil era brillante; era un universitario experto en varios idiomas extranjeros y un soberbio traductor pero, en lo que respecta a las habilidades sociales más sencillas, se mostraba completamente

inútil. No sabía ni siquiera tener una conversación intrascendente sobre el tiempo, y parecía absolutamente incapaz de la más rutinaria interacción social. Su falta de talento social resultaba más patente cuando se hallaba con una mujer. Es por ello por lo que se preguntó si todo aquello no se debería a algún tipo de «tendencias homosexuales latentes» —a pesar de no tener ningún tipo de fantasías en ese sentido— y se decidió a emprender una terapia.

Como confió a su terapeuta, el problema real radicaba en su temor a que nada de lo que pudiera decir interesara a nadie. Pero aquel miedo se asentaba en una profunda carencia de habilidades sociales. Su nerviosismo durante los encuentros le llevaba a reír en los momentos más inoportunos aunque no lo conseguía, sin embargo, por más que lo intentara, cuando alguien decía algo realmente divertido. Y esta inadecuación se remontaba a la infancia porque durante toda su vida sólo se había sentido socialmente cómodo cuando estaba con su hermano mayor quien, de algún modo, le facilitaba las cosas, pero apenas salía de casa, su incompetencia era abrumadora y se sentía completamente inútil.

Lakin Phillips, un psicólogo de la Universidad George Washington, concluyó que las dificultades de Cecil se originaban en su fracaso infantil para aprender las lecciones más elementales de la interacción social:

¿Qué podría habérsele enseñado a Cecil? Hablar directamente a los demás, entablar contacto, no esperar siempre que ellos dieran el primer paso, mantener una conversación más allá de los «síes», los «noes» o los meros monosílabos, expresar gratitud, ceder el paso a los demás antes de cruzar una puerta, esperar a servirse hasta que el otro se hubiera servido, dar las gracias, pedir «por favor», compartir y el resto de habilidades sociales que comenzamos a enseñar a los niños a partir de los dos años de edad.

No queda claro si la deficiencia de Cecil se debe al fracaso de los demás en enseñarle estos rudimentos de civismo o a su propia incapacidad para aprenderlos. Pero sea cual fuere su origen, la historia de Cecil resulta instructiva porque subraya la naturaleza esencial de las múltiples lecciones que el niño aprende en la interacción sincrónica y en las reglas no escritas de la armonía social.

La consecuencia de un fracaso en el aprendizaje de estas reglas llega a incomodar a quienes nos rodean. Es evidente que la función de estas reglas consiste en favorecer el intercambio social y que la inadecuación genera ansiedad. Así pues, las personas que carecen de estas habilidades no sólo son ineptas para las sutilezas de la vida social sino que también tienen dificultades para manejar las emociones de la gente que les rodea e inevitablemente terminan generando perturbaciones a su alrededor.

Todos conocemos a personas como Cecil, personas con una enojosa falta de desenvoltura social, personas que no parecen saber cuándo poner fin a una

conversación o a una llamada telefónica y que siguen hablando sin darse cuenta de todos los indicadores de despedida, personas cuya conversación gira exclusivamente en torno a si mismos, personas que no muestran el menor interés en los demás y que ignoran todo intento de cambiar de tema, entrometidos que siempre parecen tener a punto alguna pregunta «indiscreta». Y todas estas desviaciones de la trayectoria social afable denotan una clara ignorancia de los rudimentos de la interacción social.

Los psicólogos han acuñado el término disemia (del griego dys, que significa «dificultad» y semes, que significa «señal») para referirse a la incapacidad para captar los mensajes no verbales, un punto en el que un niño de cada diez suele tener problemas. Este problema puede radicar en ignorar la existencia de un espacio personal (y permanecer, en consecuencia, demasiado cerca de las personas con quienes está hablando e invadir su territorio), en interpretar o utilizar pobremente el lenguaje corporal, en interpretar o utilizar inadecuadamente la expresividad facial (por ejemplo, no mirar a quien se habla) o una prosodia (la cualidad emocional del habla) ciertamente deficiente que les lleva a hablar en un tono demasiado estridente o demasiado monótono. En este sentido se ha investigado mucho sobre niños que muestran signos de deficiencia social, niños cuya inadecuación les hace ser menospreciados o rechazados por sus compañeros.

Si dejamos de lado a los fanfarrones, los niños suelen evitar a aquéllos otros que ignoran los rudimentos de la interacción cara a cara, especialmente de las reglas implícitas que gobiernan el encuentro interpersonal. Si un niño tiene dificultades en el lenguaje, las personas asumen que no es muy brillante o que está poco educado, pero si tiene dificultades en lo que respecta a las reglas no verbales de la interacción, se les suele considerar —especialmente sus compañeros— como «niños raros», niños a los que hay que evitar. Estos son los niños que no saben jugar, que incomodan a los demás, que están, en suma, «fuera de juego».

Son niños que no han llegado a dominar el lenguaje silencioso de las emociones y que inconscientemente emiten mensajes que causan incomodidad.

Como dijo Stephen Nowicky, un psicólogo de la Universidad Emory que se ha dedicado al estudio de las habilidades no verbales de los niños, «los niños que no pueden expresar sus emociones o leer adecuadamente las de los demás se sienten continuamente frustrados. Son niños que no comprenden lo que está ocurriendo porque no llegan a acceder al subtexto constante que encuadra todo tipo de comunicación. Recordemos que es imposible dejar de mostrar nuestra expresión facial o nuestra postura, y que tampoco hay modo de ocultar nuestro tono de voz. Si usted comete errores en los mensajes emocionales que emite de continuo, sentirá que las personas reaccionan de manera extraña y se sentirá desairado sin saber por qué. Si usted cree que está expresando felicidad pero, en

cambio, lo que muestra es enojo, descubrirá que los demás están enojados y no comprenderá el motivo.

« Estos niños terminan careciendo de toda sensación de control sobre la forma en que les tratan los demás y sobre la forma en que sus acciones afectan a quienes les rodean, una situación que les hace sentirse incapaces, deprimidos y apáticos» .

Pero además de convertirse en individuos socialmente aislados, estos niños también suelen tener problemas académicos. El aula es simultáneamente una situación social y una situación académica, de modo que es muy probable que el niño socialmente incompetente comprenda y responda tan inadecuadamente a un maestro como a otro niño. Y la ansiedad y confusión resultantes pueden, a su vez, entorpecer la capacidad de aprendizaje. De hecho, los tests de sensibilidad no verbal infantil han demostrado que el rendimiento académico de los niños que no tienen en cuenta los indicadores emocionales es inferior al que seria de esperar en función de su Cl.

«TE ODIAMOS»: EL MOMENTO CRÍTICO

Uno de los momentos en los que la ineptitud social resulta más dolorosa y explícita es cuando el niño trata de acercarse a un grupo de niños para jugar. Y se trata de un momento especialmente crítico porque entonces es cuando se hace patente públicamente el hecho de ser querido o de no serlo, de ser aceptado o no. Es por este motivo por lo que los estudiosos del desarrollo infantil se han ocupado de investigar estos momentos cruciales y han llegado a la conclusión de que existe un marcado contraste entre las estrategias de aproximación utilizadas por los niños populares y las que usan quienes podríamos llamar proscritos sociales. Los descubrimientos realizados en este sentido destacan la importancia extraordinaria de las habilidades sociales para registrar, interpretar y responder a los datos emocional e interpersonalmente relevantes. Es conmovedor ver a un niño dar vueltas en torno a un grupo de niños que están jugando y descubrir que no se lo permiten. Como demostró un estudio realizado con niños de segundo y tercer grado, el 26% de las veces, hasta los niños más populares y queridos son rechazados cuando tratan de aproximarse a jugar con otros niños.

Los niños pequeños son cruelmente sinceros en los juicios emocionales implícitos en tales rechazos. Veamos, por ejemplo, el siguiente diálogo que tuvo lugar en una guardería entre niños de cuatro años de edad.

Linda queda jugar con Barbara, Nancy y Bill que estaban jugando con animales de juguete y bloques de construcción. Durante un minuto estuvo observando lo que ocurría y luego se aproximó a Barbara y comenzó a jugar con los animales.

Barbara entonces se dirigió a ella diciéndole.

—¡No puedes jugar!

—¡Sí que puedo! —replicó Linda— ¡Yo también puedo jugar!

—¡No, no puedes! —respondió Barbara, con brusquedad— ¡Hoy no te queremos!

Entonces Bill protestó en nombre de Linda, pero Nancy se unió al ataque agregando:

—¡Hoy te odiamos!

Es precisamente el riesgo de sentirse odiado, implícita o explícitamente, el que hace que los niños sean especialmente cautos a la hora de aproximarse a un grupo. Y es muy probable que esta ansiedad no sea muy distinta de la que siente el adolescente que se encuentra aislado en medio de una charla que sostienen en una fiesta quienes parecen ser amigos íntimos. Y también es por esto por lo que este momento resulta, como dijo un investigador, « sumamente diagnóstico […] porque revela claramente las diferencias en las habilidades sociales» . Lo normal es que los recién llegados comiencen observando lo que ocurre durante un tiempo y que luego pongan en marcha sus estrategias de aproximación, mostrando su asertividad de manera muy discreta. Lo más importante a la hora de determinar si un niño será aceptado o no es su capacidad para comprender el marco de referencia del grupo y para saber qué cosas son aceptables y cuáles se hallan fuera de lugar.

Los dos pecados capitales que suelen despertar el rechazo de los demás son el intento de asumir el mando demasiado pronto y no sintonizar con el marco de referencia. Pero esto es precisamente lo que tienden a hacer los niños impopulares, tratar de cambiar de tema demasiado bruscamente o demasiado pronto, o dar sus opiniones y estar en desacuerdo inmediato con los demás, intentos manifiestos, todos ellos, de llamar la atención y que, paradójicamente, les lleva a ser ignorados o rechazados. En contraste, los niños populares, antes de aproximarse a un grupo suelen dedicarse a observarlo para comprender lo que está ocurriendo y luego hacen algo para ratificar su aceptación, esperando a confirmar su estatus en el grupo antes de tomar la iniciativa de sugerir lo que todos deberían hacer.

Volvamos ahora a Roger, el niño de cuatro años a quien Thomas Hatch ponía como ejemplo de niño con un elevado grado de inteligencia interpersonal. La táctica que Roger utilizaba para aproximarse a un grupo era la de comenzar observando, luego imitaba lo que otro niño estaba haciendo y finalmente hablaba y se ponía a jugar con él, una estrategia ciertamente ganadora. La habilidad de Roger era evidente: por ejemplo, cuando él y Warren estaban jugando a lanzar « bombas» (en realidad, piedras) desde sus calcetines. Warren le preguntó a Roger si quería estar en un helicóptero o en un avión y antes de responder. Roger inquirió: « ¿A ti qué te gusta más?» . Esta interacción aparentemente inocua revela una gran sensibilidad ante los intereses de los demás y una gran capacidad

para utilizar este conocimiento para mantener el contacto con ellos.

Hatch comentó con respecto a Roger: «tuvo en cuenta los deseos de su compañero para no perder la conexión con él. He visto a muchos niños que simplemente cogen su helicóptero o su avión y que, literal y figurativamente hablando, se alejan volando de los demás».

EL RESPLANDOR EMOCIONAL: INFORME DE UN CASO

Si la capacidad de sosegar la inquietud de los demás es una prueba de la destreza social, el hecho de hacerlo en pleno ataque de rabia constituye una auténtica demostración de maestría. Los datos sobre autorregulación de la angustia y contagio emocional sugieren que una estrategia eficaz puede ser la de distraer a la persona airada, empatizar con sus sentimientos y con su perspectiva y luego dirigir su atención a un foco alternativo, uno que le conecte con un campo de sentimientos más positivos, algo que bien pudiera calificarse como una especie de judo emocional.

El mejor ejemplo que recuerdo de esta habilidad sutil en el arte de la influencia emocional me lo contó mi difunto amigo Terry Dobson quien, en la década de los cincuenta, fue uno de los primeros norteamericanos que viajó a Japón a estudiar aikido.

Una noche mi amigo volvía a casa en el metro de Tokio cuando entró en el vagón un enorme, belicoso, ebrio y sucio trabajador. El hombre, tambaleándose, comenzó a asustar a los pasajeros gritando todo tipo de imprecaciones y empujó a una mujer que llevaba consigo un bebé, lanzándola hacia donde se encontraba una anciana pareja, que entonces se levantó de golpe y huyó precipitadamente al otro extremo del vagón. El borracho dio unos cuantos golpes más y, en su rabia, cogió la barra de metal que se hallaba en medio del vagón y, con un rugido, trató de arrancarla.

En aquel momento Terry, que se hallaba en plenas condiciones físicas debido a su entrenamiento diario de ocho horas de aíkido, se sintió llamado a intervenir antes de que alguien quedara seriamente dañado. Entonces recordó las palabras de su maestro: «el aikido es el arte de la reconciliación y quien lo considere como una lucha romperá su conexión con el universo. En el mismo momento en que tratas de dominar a los demás estás derrotado. Nosotros estudiamos la forma de resolver los conflictos, no de iniciarlos».

Ciertamente, cuando Terry emprendió su aprendizaje se comprometió con su maestro a no iniciar nunca una pelea y a utilizar este arte marcial sólo como una forma de defensa. Ahora acababa de descubrir una oportunidad para poner a prueba su práctica del aikido en la vida real, en lo que era un caso claro de legítima defensa. Es por ello que, mientras los demás pasajeros permanecían paralizados en sus asientos, Terry se levantó lenta y deliberadamente.

Al verle, el borracho bramó:

—¡Ah, un extranjero! ¡Lo que tú necesitas es una lección sobre modales japoneses! —y se dispuso a lanzarse sobre Terry.

Pero cuando estaba a punto de hacerlo alguien gritó en voz muy alta y divertida:

—¡Eh!

El grito mostraba el tono jovial de alguien que había reconocido súbitamente a un querido amigo. El borracho, sorprendido, se dio la vuelta y vio a un diminuto japonés de unos setenta años ataviado con un kimono que permanecía sentado. El anciano sonrió con alegría al borracho y le saludó con un leve movimiento de la mano y un animoso:

—¡Venga aquí!

El borracho se acerco dando zancadas a él preguntando, con un agresivo:

—¿Y por qué diablos debería hablar contigo?

Mientras tanto, Terry estaba dispuesto a reducir al borracho apenas hiciera el menor movimiento violento.

—¿Qué has estado bebiendo? —preguntó el anciano con sus ojos chispeantes.

—He bebido sake y ése no es asunto tuyo —vociferó el borracho.

—¡Oh, muy bien, muy bien! —replicó el anciano— ¿Sabes? A mi también me gusta el sake. Cada noche, mi esposa y yo (ella tiene setenta y seis años) nos bebemos una botella pequeña de sake en el jardín, donde nos sentamos en un viejo banco de madera… luego siguió hablando de un caqui que había en su jardín y de las excelencias de beber sake en mitad de la noche.

A medida que iba escuchando al anciano, el rostro del borracho comenzó a dulcificarse y sus puños se relajaron:

—Sí… a mí también me gusta el caqui… —dijo con la voz apagada.

—Sí —replicó el anciano enérgicamente—. Y estoy seguro de que tienes una esposa maravillosa.

—¡No! —respondió el obrero—. Mi esposa murió…

Y entonces, sollozando, se lanzó a contar el triste relato de la pérdida de su esposa, de su hogar y de su trabajo, y se mostró avergonzado de sí mismo.

Cuando el metro llegó a su parada y Terry estaba saliendo del vagón alcanzó a escuchar cómo el anciano invitaba al borracho a ir a su casa para contarle más detalladamente todo aquello y aún pudo vislumbrar cómo se arrellanaba en el asiento y apoyaba su cabeza en el regazo del anciano.

Esto es resplandor emocional.

PARTE III

INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADA

9. ENEMIGOS ÍNTIMOS

En cierta ocasión Sigmund Freud le dijo a su discípulo Erik Erikson que la capacidad de amar y de trabajar constituyen los indicadores que jalonan el logro de la plena madurez. Pero, de ser cierta esta afirmación, el bajo porcentaje de matrimonios y el alto número de divorcios del mundo actual convertiría a la madurez en una etapa de la vida en peligro de extinción que requeriría, hoy más que nunca, del concurso de la inteligencia emocional.

Si tenemos en cuenta los datos estadísticos relativos al número de divorcios, comprobaremos que la media anual se mantiene más o menos estable pero si, en cambio, calculamos la probabilidad de que una pareja recién casada acabe divorciándose, nos veremos obligados a reconocer que, en este sentido, se ha producido una peligrosa escalada. Así pues, si bien la proporción total de divorcios entre los recién casados permanece estable, el índice de riesgo de separación, no obstante, ha aumentado considerablemente.

Este cambio resulta más patente cuando se comparan los porcentajes de divorcio de quienes han contraído matrimonio en un determinado año. Por ejemplo, el porcentaje de divorcio de quienes se casaron el año 1 890 en los Estados Unidos era del orden del 10%, una cifra que alcanzó el 18% en los matrimonios celebrados en 1920 y el 30% en 1950. Las parejas que iniciaron su relación matrimonial en 1970 tenían el 50% de probabilidades de separarse o de seguir juntas ¡mientras que, en 1990, esta probabilidad había alcanzado el 67%! Si esta estimación es válida, sólo tres de cada diez personas recién casadas pueden confiar en seguir unidas.

Podría aducirse que este incremento se debe, en buena medida, no tanto al declive de la inteligencia emocional como a la constante erosión de las presiones sociales que antiguamente mantenían cohesionada a la pareja (el estigma que suponía el divorcio o la dependencia económica de muchas mujeres con respecto a sus maridos), aun estando sometida a las condiciones más calamitosas. Pero el hecho es que, al desaparecer las presiones sociales que mantenían la unión del matrimonio, ésta sólo puede asentarse sobre la base de una relación emocional estable entre los cónyuges.

En los últimos años se ha llevado a cabo una serie de investigaciones que se ha ocupado de analizar con una precisión desconocida hasta la fecha los vínculos emocionales que mantienen los esposos y los problemas que pueden llegar a separarlos. Es muy posible que el avance más importante en la comprensión de los factores que contribuyen a la unión o a la separación del matrimonio esté ligado al uso de sutiles instrumentos fisiológicos que permiten rastrear minuciosamente, instante tras instante, los intercambios emocionales que tienen lugar en la interacción entre los miembros de la pareja. Los científicos se hallan actualmente en condiciones de detectar las más mínimas descargas de

adrenalina de un marido —que, de otro modo, pasarían inadvertidas—, las modificaciones de la tensión arterial y de registrar, asimismo, las fugaces —aunque muy reveladoras— microemociones que muestra el rostro de una esposa. Estos registros fisiológicos demuestran la existencia de un subtexto biológico que subyace a las dificultades por las que atraviesa una pareja, un nivel crítico de realidad emocional que suele pasar inadvertido y que, en consecuencia, se tiende a soslayarlo completamente. Estos datos ponen de relieve, pues, las auténticas fuerzas emocionales que contribuyen a mantener o a destruir una relación. Pero no debemos olvidar, no obstante, que gran parte del fracaso de las relaciones de pareja se asienta en las diferencias existentes entre los mundos emocionales de los hombres y de las mujeres.

LOS ANTECEDENTES INFANTILES DE DOS CONCEPCIONES DIFERENTES DEL MATRIMONIO

No hace mucho, estaba a punto de entrar en un restaurante cuando, de repente, un joven, en cuyo rostro se dibujaba una rígida mueca de disgusto, salió del local con paso airado. Tras él iba desesperadamente una mujer —también joven— pisándole los talones y golpeándole en la espalda al tiempo que le gritaba «¡Maldito! ¡Vuelve aquí y sé amable conmigo!». Esta conmovedora queja, paradójicamente contradictoria, dirigida a una espalda en retirada, ejemplifica un modelo muy extendido de relación conyugal en peligro, según el cual la mujer demanda atención mientras el hombre se bate en retirada. Los terapeutas matrimoniales han descubierto que, en el mismo momento en que los miembros de la pareja se ponen de acuerdo para acudir a la consulta, ya están atrapados en una pauta de respuesta de compromiso-o-evitación, en la que el marido se queja de las «irracionales» exigencias y ataques de su mujer mientras que ella se lamenta de la indiferencia manifiesta de él ante sus necesidades.

Este desenlace refleja, de hecho, la existencia de dos realidades emocionales distintas —la de la mujer y la del hombre— en una misma relación de pareja. Y, si bien el origen de estas diferencias emocionales responde parcialmente a razones biológicas, también tiene que ver con la infancia y con los distintos mundos emocionales en que crecen las niñas y los niños. Existe una amplia investigación al respecto que pone de manifiesto que estas diferencias no sólo se ven reforzadas por los distintos juegos elegidos por las niñas y los niños sino también por el temor de unas y otros a que se bromee a su costa por tener un «novio» o una «novia». Un estudio sobre los compañeros elegidos por los niños demostró que, a los tres años de edad, éstos tienen el mismo número de amigos que de amigas, un porcentaje que va disminuyendo hasta que, a los cinco años, sólo se tiene el 20% de amigos del otro sexo contrario y que casi llega a anularse a la edad de siete años. A partir de ese momento, los mundos de los niños y de las

niñas discurren de manera paralela hasta volver a confluir al llegar a la edad de las primeras citas de la adolescencia.

Durante todo este periodo, las lecciones emocionales recibidas por los niños y las niñas son muy diferentes. A excepción del enfado, los padres hablan más de las emociones con sus hijas que con sus hijos y es por esto por lo que las niñas disponen de más información sobre el mundo emocional. Cuando los padres, por ejemplo, cuentan cuentos a sus hijos pequeños, suelen utilizar palabras más cargadas emocionalmente con las niñas que con los niños. Cuando, por su parte, las madres juegan con sus hijos e hijas, expresan un espectro más amplio de emociones en el caso de que lo hagan con las niñas y son también más prolijas con ellas cuando describen un estado emocional, si bien suelen ser, en cambio, más minuciosas a la hora de describir a sus hijos varones las causas y las consecuencias de emociones tales como el enojo (probablemente una forma de admonición).

Leslie Brody y Judith Hall, que han sintetizado los resultados de varias investigaciones sobre las diferencias emocionales existentes entre ambos sexos, afirman que la mayor prontitud con que las niñas desarrollan las habilidades verbales las hace más diestras en la articulación de sus sentimientos y más expertas en el empleo de las palabras, lo cual les permite disponer de un elenco de recursos verbales mucho más rico que puede sustituir a reacciones emocionales tales como, por ejemplo, las peleas físicas. Según estas investigadoras: «los chicos, que no suelen recibir ninguna educación que les ayude a verbalizar sus afectos, suelen mostrar una total inconsciencia con respecto a los estados emocionales, tanto propios como ajenos»: A la edad de diez años, el porcentaje de chicas y chicos que se muestran francamente agresivos y predispuestos a la confrontación abierta cuando se enfadan es aproximadamente el mismo.

Sin embargo, a los trece años comienza a aparecer una marcada diferenciación entre ambos sexos y las muchachas muestran entonces una mayor habilidad que los chicos en el uso de tácticas agresivas de carácter más sutil, como el rechazo, el chismorreo y la venganza indirecta. A esta edad, la gran mayoría de los muchachos se limita a seguir tratando de resolver sus discrepancias mediante las peleas, ignorando otro tipo de estrategias más sutiles. Este es sencillamente uno de los muchos motivos por los que los muchachos —y más tarde los hombres— son menos diestros y que las muchachas para moverse por los vericuetos de la vida emocional.

Las chicas suelen organizar sus juegos en grupos reducidos y cohesionados, poniendo un marcado interés en minimizar las discrepancias y maximizar la cooperación, mientras que los chicos, por su parte, tienden a organizarse en grupos más numerosos y a incidir en los aspectos más competitivos. Veamos, por ejemplo, la distinta respuesta que suelen tener unos y otras cuando el juego se ve

interrumpido porque alguno de los participantes se ha hecho daño. Lo que se espera de un niño que se haya lesionado es que se aleje momentáneamente del juego hasta que deje de llorar y se halle nuevamente en condiciones de reintegrarse a él. Pero cuando tal cosa ocurre en un grupo de chicas, en cambio, el juego se paraliza mientras todas se congregan en torno a la afectada tratando de consolarla. En opinión de la investigadora de Harvard Carol Gilligan, este marcado contraste entre los juegos de las niñas y los de los niños constituye un ejemplo de una de las diferencias clave existentes entre ambos sexos: los muchachos se sienten orgullosos de su solitaria y tenaz independencia y autonomía, y las chicas, por su parte, se sienten integrantes de una red interrelacionada. Es por ello por lo que los chicos se sienten amenazados cuando algo parece poner en peligro su independencia, algo que, en el caso de las chicas, ocurre cuando se rompe una de sus relaciones. Como destaca Deborah Tannen en su libro You Just Don‘t Understand, esta diferencia de perspectiva entre ambos géneros les lleva a esperar cosas muy distintas de una simple conversación, ya que el hombre suele sentirse satisfecho con hablar sobre « algo» mientras que la mujer busca una conexión emocional más profunda.

Esta disparidad en la educación emocional termina desarrollando aptitudes muy diferentes, puesto que las chicas « se aficionan a la lectura de los indicadores emocionales —tanto verbales como no— verbales— y a la expresión y comunicación de sus sentimientos» . Los chicos, en cambio, se especializan en « minimizar las emociones relacionadas con la vulnerabilidad, la culpa, el miedo y el dolor» ,' una conclusión corroborada por abundante documentación científica. Por ejemplo, existen cientos de estudios que han puesto de manifiesto que las mujeres suelen ser más empáticas que los hombres, al menos en lo que se refiere a su capacidad para captar los sentimientos que se reflejan en el rostro, el tono de voz y Otro tipo de mensajes no verbales. De modo parecido, también resulta bastante más fácil descifrar los sentimientos en el rostro de una mujer que en el de un hombre. Aunque, en realidad, no existe, de entrada, ninguna diferencia manifiesta en la expresividad facial de las niñas y la de los niños, a lo largo de su desarrollo en la escuela primaria los chicos se van volviendo menos expresivos, todo lo contrario de lo que ocurre en el caso de las chicas, lo cual, a su vez, puede reflejar otra diferencia clave entre ambos géneros, es decir, que las mujeres suelen ser capaces de experimentar con mayor intensidad y variabilidad que los hombres un amplio espectro de emociones. Por ello, en términos generales, cabe afirmar que las mujeres son más « emocionales» que los hombres. Todo esto supone que las mujeres tienden a llegar al matrimonio con un mayor dominio de sus emociones, mientras que los hombres lo hacen con una escasa comprensión de lo que esto significa para la estabilidad de la relación. De hecho, un estudio efectuado sobre 264 parejas ha revelado que, para las mujeres, el principal motivo de satisfacción de una relación viene dado por la

sensación de que existe una «buena comunicación» en la pareja. Ted Huston, psicólogo de la Universidad de Texas que se ha dedicado a estudiar en profundidad las relaciones de pareja, observa que: «desde el punto de vista de la esposa, la intimidad conlleva, entre otras muchas cosas, la capacidad de abordar cuestiones muy diferentes y, en especial, de hablar sobre la relación misma. La inmensa mayoría de los hombres, por el contrario, no aciertan a comprender esta demanda y suelen responder diciendo algo así como: "yo quiero hacer cosas con mi mujer pero ella sólo quiere hablar"». Huston descubrió asimismo que, durante el noviazgo, los hombres se hallan más predispuestos a entablar este tipo de diálogo capaz de colmar el deseo de intimidad de su futura esposa pero que, pasado este periodo, los hombres —especialmente en las parejas más tradicionales— van invirtiendo cada vez menos tiempo en conversar con sus esposas y satisfacen su necesidad de intimidad dedicándose a actividades tales como cuidar juntos del jardín en lugar de tener una buena conversación sobre cualquier tema.

Esta lenta escalada del silencio masculino puede originarse, en parte, en el hecho de que, según parece, los hombres suelen ser muy optimistas sobre la situación real de su matrimonio mientras que las mujeres son más sensibles a los aspectos problemáticos de la relación. Un estudio realizado sobre el matrimonio pone en evidencia que los hombres muestran un punto de vista más ingenuo que sus esposas en todo lo concerniente a la relación (hacer el amor, estado de las finanzas, vínculos familiares, comprensión mutua o importancia de los defectos personales). Las esposas, por su parte, suelen mostrarse más exigentes a la hora de plantear sus demandas, especialmente en los matrimonios infelices. Si al cándido punto de vista de los maridos sobre el matrimonio sumamos su poca predisposición a afrontar los conflictos emocionales, nos haremos una idea más precisa del motivo de las frecuentes quejas de las mujeres sobre la evasiva actitud de sus maridos para hacer frente a los problemas que aquejan a cualquier relación. (Estamos hablando, claro está, de la generalización de una diferencia que no es aplicable a todos los casos particulares. Un amigo psiquiatra, por ejemplo, se lamentaba de que, en su matrimonio, él fuera el único en sacar a relucir este tipo de cuestiones y de que su esposa se mostrara sumamente remisa a hacer frente a los problemas emocionales.)

No cabe duda de que la torpeza de los hombres para percatarse de los problemas de la relación se debe a su relativa falta de capacidad para descifrar el contenido emocional de las expresiones faciales. Las mujeres suelen ser mucho más sensibles que los hombres para captar un gesto de tristeza. Es por esto por lo que las mujeres suelen verse obligadas a aparentar una desolación absoluta para que un hombre pueda llegar a darse cuenta de cuáles son sus verdaderos sentimientos y darle luego también el tiempo suficiente para que se plantee cuál puede ser la causa de su malestar.

Consideremos ahora las implicaciones de esta brecha emocional entre géneros en el modo en que los miembros de la pareja abordan las exigencias y discrepancias que inevitablemente comporta toda relación íntima. De hecho, las cuestiones puntuales como la frecuencia de las relaciones sexuales, la educación de los hijos, el ahorro y las deudas que el matrimonio puede afrontar, no suelen ser el motivo principal de cohesión o de separación de la pareja. El factor determinante, por el contrario, suele centrarse en el modo en que la pareja aborda las cuestiones más o menos candentes. Y, por así decirlo, llegar a un acuerdo sobre como estar en desacuerdo suele ser la clave para la supervivencia del matrimonio.

Para sortear los escollos de las emociones tortuosas, las mujeres y los hombres deben tratar de ir más allá de las diferencias genéricas innatas porque, en caso de no lograrlo, la relación se verá abocada al naufragio. Como veremos a continuación, el riesgo de zozobrar ante estos escollos aumenta considerablemente en el caso de que uno o ambos cónyuges presenten carencias manifiestas en el desarrollo de la inteligencia emocional.

EL FRACASO MATRIMONIAL

Fred: ¿Has recogido mi ropa limpia?

Ingrid: (En tono burlesco) «Has recogido mi ropa limpia». Recógela tú. ¿Crees que soy tu criada'?

Fred: Eso difícilmente podría ser. Si fueras mi criada, al menos sabrías limpiar la ropa.

Si este diálogo caústico e hiriente hubiera sido extraído de una obra de teatro podría resultar hasta cómico, pero el hecho es que tuvo lugar entre un matrimonio que —y esto no resulta sorprendente— acabó divorciándose a los pocos años. El intercambio tuvo lugar en un laboratorio dirigido por John Gottman, psicólogo de la Universidad de Washington, quien posiblemente haya llevado a cabo el análisis más exhaustivo sobre el aglutinante emocional que mantiene unida a la pareja y sobre los sentimientos corrosivos que contribuyen a destruirla. En el curso de esta investigación se grababan en video las conversaciones que mantenían las parejas y posteriormente eran microanalizadas para tratar de descubrir los más mínimos indicios de las corrientes emocionales subyacentes. Este proceso de cartografiado de las discrepancias que terminan abocando al divorcio constituye un argumento sumamente convincente en favor del papel decisivo que desempeña la inteligencia emocional en la supervivencia de la pareja.

En las dos últimas décadas. Gottman ha rastreado los altibajos de más de doscientas parejas, algunas de ellas recién casadas y otras que llevaban unidas mucho tiempo. La precisión del análisis realizado por Gottman sobre el

ecosistema matrimonial ha sido tal que, en uno de sus estudios, le permitió predecir con una exactitud del 94% (¡una precisión ciertamente inaudita en este tipo de estudios!) qué parejas, de entre todas las que pasaron por su laboratorio, terminarían separándose en los próximos tres años (como ocurrió en el caso de Ingrid y Fred, cuya cáustica discusión poníamos como ejemplo al comienzo de esta sección). La precisión del análisis de Gottman se deriva de su escrupulosa metodología y de la minuciosidad con que recoge sus datos.

Mientras los miembros de la pareja, por ejemplo, conversan entre si, unos sensores se encargan de registrar los más mínimos cambios fisiológicos; asimismo, Gottman realiza también un análisis secuencial de todas las expresiones faciales (utilizando un sistema de lectura de las emociones desarrollado por Paul Ekman) que le permite detectar los matices más sutiles y fugaces de los sentimientos. Después de finalizar la sesión, cada participante se dirige a un laboratorio separado para mirar la cinta de video y hablar de los sentimientos que experimentó durante los momentos más álgidos de la conversación. El resultado de este tipo de estudios constituye el equivalente a una radiografía emocional del matrimonio.

Según Gottman, las críticas destructivas son una incipiente señal de alarma que indica que el matrimonio se halla en peligro. En un matrimonio emocional mente sano, tanto la esposa como el marido se sienten lo suficientemente libres como para formular abiertamente sus quejas. Pero suele ocurrir que, en medio del fragor del enfado, las quejas se formulen de un modo destructivo, bajo la foma de un ataque en toda regla contra el carácter del cónyuge. Pamela y Tom, por ejemplo, quedaron a una hora concreta frente a la estafeta de correos para ir al cine y, seguidamente, Pamela se dirigió con su hija a una zapatería mientras su marido iba a echar un vistazo a la librería. Pero a la hora convenida Tom todavía no había aparecido. «¿Dónde se habrá metido? La película empieza dentro de diez minutos —se quejó Pamela a su hija—. Si alguien sabe cómo estropear algo, ése es tu padre.» y cuando Tom apareció diez minutos después, contento por haberse encontrado con un viejo amigo y excusándose por el retraso, Pamela le espetó sarcásticamente: «muy bien; ya tendremos ocasión de discutir tu sorprendente habilidad para echar al traste todos los planes. Eres un egoísta y un desconsiderado».

Pero este tipo de quejas es algo más que una simple protesta, es un verdadero atentado contra la personalidad del otro, una crítica dirigida al individuo y no a sus actos. Ante el intento de disculpa de Tom, Pamela le estigmatizó con los calificativos de «egoísta y desconsiderado». No es infrecuente que las parejas atraviesen por momentos similares, momentos en los que una queja sobre algo que el otro ha hecho se convierte en un ataque en toda regla contra la persona y no contra el hecho en cuestión.

Estas feroces críticas personales tienen un impacto emocional mucho más

corrosivo que una queja razonada y tienden a producirse —quizá comprensiblemente— con mayor frecuencia cuando la esposa o el marido siente que sus quejas no son escuchadas ni tenidas en consideración.

La diferencia existente entre una queja y una crítica personal es evidente. En la queja, uno señala específicamente aquello que le molesta del otro miembro de la pareja y critica sus acciones —no su persona— expresándole cómo se siente. Por ejemplo, la frase «cuando olvidaste meter mi ropa en la lavadora sentí que te preocupabas muy poco de mi» no es beligerante ni pasiva sino una expresión asertiva que ilustra un grado de inteligencia emocional. Lo que ocurre en el caso de la crítica personal, en cambio, es que un miembro de la pareja se sirve de una demanda concreta para arremeter contra el otro («Siempre eres igual de egoísta e insensible. Esto me demuestra que no puedo confiar en que hagas nada bien»).

Este tipo de crítica deja a quien la recibe avergonzado, disgustado, ultrajado y humillado, y es muy probable que termine abocando a una reacción defensiva que no contribuya en nada a mejorar la situación.

Las críticas cargadas de quejas suelen ser muy destructivas, especialmente en el caso de que no sólo se transmitan mediante las palabras sino que se expresen de forma airada y recurriendo también al tono de voz y al gesto. La forma más evidente consiste en la ridiculización o el insulto directo («idiota», «puta» o «cabrón»), pero la verdad es que el lenguaje corporal puede alcanzar el mismo grado de ensañamiento que el ataque verbal (un gesto despectivo, fruncir el labio —la señal universal del disgusto— o poner los ojos en blanco en un gesto de resignación).

La impronta facial de la queja consiste en la contracción de los músculos que retraen los extremos de la boca hacia los lados (normalmente hacia la izquierda) y en la elevación de los ojos. La presencia tácita de esa expresión emocional en el rostro de uno de los esposos aumenta el ritmo cardíaco del otro en dos o tres latidos por minuto. Esta comunicación soterrada termina provocando un efecto fisiológico ya que, según descubrió Gottman, si un marido muestra con frecuencia su desprecio de este modo, la esposa acusará una clara propensión hacia una gama concreta de problemas de salud que van desde el simple resfriado hasta la gripe, las infecciones de vejiga y los desórdenes gastrointestinales. Y Gottman considera que, cuando el rostro de la esposa expresa contrariedad —el pariente próximo del reproche— cuatro o más veces durante una conversación de quince minutos, es un síntoma de que la pareja se separará en un periodo máximo de cuatro años.

Pero aunque las protestas o las expresiones ocasionales de disgusto no suelen conducir a la disgregación del matrimonio, constituyen un factor de riesgo equivalente al hecho de fumar o de padecer una elevada tasa de colesterol para terminar desarrollando una enfermedad cardíaca; de modo que, cuanto más intensa y prolongada sea la descarga de este tipo de emociones, mayor será el

peligro. En el camino que conduce hasta el divorcio, cada una de estas situaciones sienta las bases para la siguiente, en una escala de sufrimiento creciente. De este modo, las quejas, las desavenencias y las criticas frecuentes constituyen peligrosos indicadores que evidencian que la mujer o el marido han establecido un veredicto concluyente de culpabilidad sobre el otro. Esta condena inapelable constituye una pauta negativa y hostil de pensamiento que desemboca fácilmente en agresiones que hacen que el receptor se ponga a la defensiva y se apreste de inmediato al contraataque.

Los dos polos de la pauta de respuesta de lucha-o-huida constituyen las dos modalidades extremas de reacción del cónyuge que se siente atacado. Lo más común es devolver el ataque con una explosión de ira pero esta vía suele concluir en una estéril disputa a voz en grito. Por su parte, la huida, la otra respuesta alternativa, puede llegar a ser más perniciosa todavía, especialmente en el caso de que conlleve la retirada a un silencio sepulcral.

La táctica del cerrojo constituye la última defensa. La persona que se cierra sobre sí misma se limita a quedarse en blanco, a inhibirse de la conversación respondiendo lacónicamente o manteniendo un silencio y una expresión pétrea, una táctica que envía un poderoso y contundente mensaje que combina el distanciamiento, la superioridad y el rechazo. Esta pauta es fácilmente observable en los matrimonios con problemas y en el 85% de los casos es el marido quien se encierra en sí mismo como respuesta a una esposa que lo acosa con constantes quejas y críticas. Pero una vez que termina estableciéndose como respuesta habitual tiene un efecto devastador sobre la salud de la relación porque aborta toda posibilidad de resolver las desavenencias.

PENSAMIENTOS TÓXICOS

Los niños están alborotando más de la cuenta y Martin —su padre— está cada vez más irritado. Entonces se dirige a su esposa Melanie con un agresivo:

—Querida ¿no crees que los chicos deberían estarse quietos?

(Pero lo que en realidad está pensando es: « Melanie es demasiado permisiva con los niños» .)

Ante el irritante comentario de su marido, Melanie se enoja. Entonces, su rostro se tensa, frunce el ceño y replica:

—Sólo están jugando un rato. No tardarán mucho en acostarse.

(Pero su auténtico pensamiento es: « ya está Martin quejándose otra vez» .)

Ahora es Martin quien se halla ostensiblemente enfadado e, inclinándose amenazadoramente hacia delante con los puños apretados, exclama:

—¿No podrías acostarlos ahora mismo, querida?

(Su verdadero pensamiento, no obstante, es: « me lleva la contraria en todo lo que digo. Tendré que hacerlo yo mismo» .)

Melanie, asustada por la súbita muestra de cólera de Martin responde, en un tono más sosegado:

—No. Ya iré yo y los acostaré.

(Pero lo que realmente piensa es: « esta perdiendo el control y podría llegar a pegarles. Será mejor que le siga la corriente» .)

Este tipo de conversaciones paralelas —la verbal y la mental— ha sido puesto de manifiesto por Aaron Beck, el creador de la terapia cognitiva, como ejemplo de los pensamientos que pueden emponzoñar una relación matrimonial. « El auténtico intercambio emocional que tuvo lugar entre Melanie y Martin estaba prefigurado por sus pensamientos y éstos, a su vez, estaban predeterminados por un estrato mental más profundo al que Beck denomina "pensamientos automáticos"» , es decir, creencias fugaces sobre las personas con quienes nos relacionamos y sobre nosotros mismos que reflejan nuestras actitudes emocionales más profundas. El pensamiento profundo de Melanie era algo así como « Martin me intimida continuamente con sus enfados» , mientras que el de Martin, por su parte, era « no tiene ningún derecho a tratarme así» . De este modo Melanie se siente como una víctima inocente en su matrimonio mientras que Martin cree que tiene todo el derecho a indignarse por lo que considera un trato injusto por parte de su esposa.

El pensamiento de que uno es una víctima inocente o de que tiene derecho a indignarse es típico de aquellos matrimonios en crisis que, de un modo u otro, se agreden de continuo. Una vez que este tipo de pensamientos —como, por ejemplo, la justa indignación— se automatizan, desempeñan un papel autoconfirmante y, de este modo, el miembro de la pareja que se siente víctima acecha constantemente todo lo que hace el otro para poder confirmar su propia opinión de que está siendo atacado o menospreciado, ignorando, al mismo tiempo, todo acto mínimamente positivo que pueda cuestionar o contradecir esta visión.

Este tipo de pensamientos es muy poderoso y pone en marcha el sistema de alarma neurológico. El pensamiento de que uno es una víctima desencadena un secuestro emocional que activa la larga serie de ofensas que uno ha recibido del otro, olvidando simultáneamente todo lo positivo que haya aportado que no cuadre con la visión de que uno es una víctima inocente. De este modo, el otro miembro de la pareja se ve encerrado en una especie de callejón sin salida ya que todo lo que haga —aunque trate de ser deliberadamente amable— será reinterpretado a través de este prisma de negatividad y rechazado como una tímida tentativa de negar su culpa.

En situaciones similares, las parejas que se hallan libres de este tipo de procesos mentales suelen adoptar una interpretación más positiva, en consecuencia son menos proclives a experimentar un secuestro emocional y, en caso de hacerlo, se recuperan con mayor prontitud. El patrón general de

pensamientos que alimentan o, por el contrario, aligeran la crisis se atiene al modelo de optimismo o pesimismo propuesto en el capitulo 6 por el psicólogo Martin Seligman. La visión pesimista sería aquélla que considera que nuestra pareja tiene un defecto inherente e inmutable que sólo genera sufrimiento: «es un egoísta que sólo piensa en sí mismo. Así lo parieron y jamás cambiará. Lo único que quiere de mí es que esté completamente a su servicio sin tener en cuenta cuáles son mis sentimientos». La visión optimista contrapuesta podría expresarse más o menos del siguiente modo: «ahora parece muy exigente pero, en el pasado, ha demostrado ser muy comprensivo. Tal vez esté atravesando una mala racha. Es muy posible que tenga algún problema en el trabajo». Esta última perspectiva no descalifica al otro miembro de la pareja ni considera desesperanzadamente que la relación matrimonial esté dañada de manera irreversible, sino que piensa, en cambio, que sólo se trata de un problema circunstancial y pasajero. La primera actitud aboca a la desazón mientras que la segunda proporciona, en cambio, una sensación de mayor sosiego.

Las parejas que adoptan una postura pesimista son sumamente proclives a los raptos emocionales y se enfadan, ofenden y molestan por todo lo que hace su compañero, creciendo su irritación a medida que avanza la discusión. Este estado de inquietud interna, unido a su actitud pesimista, les hace más proclives a recurrir a la crítica y las quejas desconsideradas en las desavenencias con su pareja, lo cual incrementa, a su vez, la probabilidad de terminar adoptando una actitud defensiva o de clara cerrazón.

Es muy posible que los pensamientos tóxicos más virulentos sean aquéllos que albergan los hombres que llegan a maltratar físicamente a sus esposas. Un estudio sobre la violencia marital llevado a cabo por psicólogos de la Universidad de Indiana demostró que las pautas de pensamiento de estos hombres son las mismas que las de los niños bravucones del patio de recreo. Suele tratarse de hombres que interpretan las acciones neutras de sus esposas como ataques y utilizan este prejuicio para justificar su agresividad hacia ellas (quienes se muestran sexualmente agresivos en sus citas con las mujeres sufren un proceso muy parecido, prejuzgándolas con suspicacia y desdeñando sus posibles objeciones)i Como hemos visto en el capítulo 7, este tipo de hombres se siente especialmente amenazado por el desdén, el rechazo o la vergüenza pública a que les pueden someterles sus esposas. Una escena típica que suele activar la «justificación» de la violencia del marido es la siguiente: «estás en una fiesta y de repente te das cuenta de que hace media hora que tu mujer está hablando y riendo con ese hombre tan atractivo que parece estar coqueteando con ella». La respuesta habitual de este tipo de hombres ante el rechazo o abandono de sus esposas oscila entre la indignación y la humillación. Es muy posible que, en tal caso, pensamientos automáticos del tipo «ella va a dejarme» actúen a modo de desencadenante de un secuestro emocional en el que el marido violento

reaccione impulsivamente o, como dicen los investigadores, manifieste una « respuesta conductual inapropiada”

EL DESBORDAMIENTO: EL NAUFRAGIO DEL MATRIMONIO

Estas actitudes suelen originar un estado de crisis constante que sirve de detonante a frecuentes secuestros emocionales que dificultan la cicatrización de las heridas provocadas por la ira.

Gottman utiliza el término desbordamiento para referirse a esta sobrecarga de desazón emocional que resulta imposible de controlar y que arrastra consigo a quienes se ven superados por la negatividad de su pareja y por su propia respuesta ante ella. El desbordamiento impide oir sin distorsiones el mensaje recibido, responder con la cabeza despejada, organizar los pensamientos y termina desatando las más primitivas de las respuestas. Lo único que desean quienes se ven arrastrados por las emociones es que la tempestad amaine, escapar de la situación o, a veces, incluso vengarse. De este modo, el desbordamiento constituye un tipo de secuestro emocional que se autoperpetua.

Hay personas que presentan un elevado umbral de desbordamiento, personas que soportan fácilmente el enfado y los reproches mientras que otras, en cambio, saltan disparadas en el mismo instante en que su cónyuge las critica. El correlato fisiológico del desbordamiento se mide por el aumento del ritmo del latido cardíaco. En condiciones de reposo, la frecuencia cardíaca de la mujer es de unas ochenta y dos pulsaciones por minuto, mientras que la de los hombres es del orden de setenta y dos (aunque hay que precisar que el promedio concreto depende de la altura y el peso de la persona). El desbordamiento comienza con un aumento del ritmo cardíaco de unos diez latidos por minuto sobre la frecuencia normal en condiciones de reposo y, cuando esta frecuencia alcanza las cien pulsaciones por minuto (cosa que puede ocurrir fácilmente en situaciones de enfado o de llanto), se dispara la secreción de adrenalina y de otras hormonas que contribuyen a mantener elevado el estado de estrés durante un buen rato.

De este modo, la frecuencia cardíaca constituye un claro indicador del momento en que se produce un secuestro emocional, en cuyo caso el aumento puede llegar ser de diez, veinte o hasta treinta pulsaciones en el corto intervalo que separa un latido del siguiente. En esa situación, los músculos se tensan y la respiración se hace dificultosa, se produce una especie de aluvión de sentimientos tóxicos, una incómoda y aparentemente inevitable inundación de miedo e irritación que requiere de « todo el tiempo del mundo» , subjetivamente hablando, para poder ser superada.

En el momento culminante del secuestro, las emociones alcanzan una intensidad extraordinaria, la perspectiva del sujeto se estrecha y su pensamiento se vuelve tan confuso que no existe la menor posibilidad de poder asumir el punto

de vista del otro y tratar de solucionar las cosas de un modo más razonable.

Está claro que, en alguna que otra ocasión, todas las parejas atraviesan por momentos de intensidad similar. El problema comienza cuando uno u otro cónyuge se siente continuamente desbordado. En este caso, el miembro de la pareja que se siente agobiado por el otro se mantiene constantemente en guardia para responder a cualquier signo de agresión o de injusticia emocional, y se vuelve tan susceptible a los ataques, las ofensas y los desaires, que salta ante la menor provocación. En estas circunstancias, el simple comentario «cariño ¿por qué no hablamos?» puede activar un pensamiento reactivo del tipo «ya está buscando pelea otra vez» que desencadene un desbordamiento emocional. Por otra parte, también hay que decir que cada nuevo desbordamiento dificulta la recuperación de la excitación fisiológica resultante, lo cual provoca, a su vez, que un comentario inofensivo se interprete desde una óptica sesgada que aboca al desbordamiento reiterado.

Éste es posiblemente el punto más crítico de una relación de pareja, un punto a partir del cual ya no parece haber posible vuelta atrás. El cónyuge que se siente desbordado interpreta todo lo que el otro hace desde una óptica absolutamente negativa. Así, las cuestiones más nimias se transforman en auténticas batallas campales porque los sentimientos se hallan continuamente heridos. Con el tiempo, el cónyuge que se siente desbordado comienza a considerar que todos y cada uno de los problemas que aquejan a la relación son imposibles de resolver, ya que su mismo estado emocional obstaculiza cualquier intento de solucionar las cosas. A medida que la situación empeora, comienza a parecer inútil todo intento de hablar de lo que está ocurriendo, y cada miembro de la pareja trata de resolver por su cuenta los problemas que le aquejan. Es entonces cuando comienzan a llevar vidas paralelas, viviendo en un aislamiento completo que no hace sino fomentar su sensación de soledad dentro del matrimonio. El último paso, como afirma Gottman, suele ser el divorcio.

Las dramáticas consecuencias de la falta de competencia emocional resultan bien patentes en el camino que conduce hasta el divorcio. El circuito reverberante de la crítica, el desprecio, la actitud defensiva, el encerramiento, la desconfianza y el desbordamiento emocional es un reflejo de la desintegración de la conciencia de uno mismo, de la pérdida del autocontrol emocional, de la empatía y de la capacidad para consolarse mutuamente.

LOS HOMBRES. EL SEXO VULNERABLE

Volvamos ahora a las diferencias genéricas en la vida emocional que constituyen la espoleta oculta de las desavenencias matrimoniales. La investigación ha descubierto la existencia de una diferencia básica en el valor que asignan los hombres y las mujeres (después incluso de treinta y cinco años de

matrimonio) a la comunicación emocional. Por término medio, las mujeres afrontan con más facilidad que los hombres las molestias que conlleva una disputa matrimonial. Ésta es, al menos, la conclusión a la que ha llegado Robert Levenson, psicólogo de la Universidad de California, en Berkeley, tras un estudio basado en el testimonio de 151 parejas que llevaban mucho tiempo casadas.

Levenson descubrió que la mayor parte de los maridos tenían una especial aversión a las disputas matrimoniales, algo que para las mujeres, en cambio, no suponía ningún tipo de problema. «Pero, si bien los maridos propenden a desbordamientos menos negativos, en cambio, suelen experimentar el desbordamiento emocional con más facilidad. Y una vez que éste tiene lugar, el menor signo de negatividad de la esposa desencadena una mayor secreción de adrenalina por parte del marido, lo cual supone que éste requiera de más tiempo para recuperarse fisiológicamente del desbordamiento». Esto puede sugerir, dicho sea de paso, que la típica imperturbabilidad masculina —tan bien representada por el estoico Clint Eastwood— puede no ser más que un mecanismo de defensa contra el posible desbordamiento emocional.

Según Gottman, la razón de que los hombres estén tan predispuestos a atrincherarse en sí mismos hay que buscarla en la protección que esta situación les procura contra el desbordamiento emocional. La investigación ha revelado que cuando se produce este encerramiento en uno mismo, el ritmo cardíaco desciende una media de diez latidos por minuto, proporcionando una sensación subjetiva de consuelo. Pero —y he aquí la paradoja— cuando los hombres inician este proceso de retirada, el ritmo cardíaco de las mujeres asciende a cotas criticas. Esta danza limbica, en la que cada uno de los miembros de la pareja busca sosiego en tácticas contrapuestas, da lugar a posturas muy distintas ante el enfrentamiento emocional, de modo tal que los hombres tratan de evitarlo con el mismo fervor con el que sus esposas se sienten compelidas a buscarlo.

Por esto es por lo que los maridos tienden a encerrarse en si mismos en la misma proporción en que las mujeres tienden a atacarles. Esta asimetría es la consecuencia de que las mujeres tiendan a prestar más atención a las cuestiones emocionales. Y esta propensión a sacar a colación las desavenencias y las protestas para tratar de resolverlas es la que desata la resistencia de los maridos a comprometerse en algo que posiblemente termine abocando a una acalorada discusión. En el momento en que la mujer percibe el intento del marido de eludir este compromiso, aumenta el volumen y la intensidad de sus demandas y comienza a criticarle abiertamente. Cuando el marido, como respuesta, se pone a la defensiva y se encierra en si mismo, la mujer se siente frustrada e irritada, añadiendo así más motivos de queja que no hacen sino incrementar su frustración. Luego, en el momento en que el marido percibe que está siendo objeto de las críticas y quejas de su esposa, comienza a adoptar un modelo de pensamiento de víctima inocente o de justa indignación que fácilmente

desencadena el desbordamiento. Para protegerse de este desbordamiento, el marido se pone cada vez más a la defensiva atrincherándose en si mismo. Pero recordemos que, en el momento en que el marido recurre a la táctica del encerramiento es la esposa quien se siente abocada al callejón sin salida del desbordamiento. Es así cómo el círculo vicioso de las peleas matrimoniales termina desencadenando una espiral de agresividad completamente descontrolada.

CONSEJOS PARA EL MATRIMONIO

La distinta forma en que los hombres y las mujeres se relacionan con los sentimientos dolorosos tiene consecuencias tan peligrosas para la vida de relación que tal vez debiéramos preguntarnos ¿qué es lo que pueden hacer las parejas para salvaguardar el amor y el afecto que se profesan mutuamente?, o, dicho de otro modo, ¿qué es lo que mantiene a salvo al matrimonio? Las investigaciones realizadas sobre las parejas que perduran a lo largo de los años han llevado a los consejeros matrimoniales a esbozar un conjunto de recomendaciones específicas para hombres y para mujeres, y una serie de consejos de carácter más global aplicables tanto a unos como a otros.

Hablando en términos generales, los hombres y las mujeres necesitan remedios emocionales diferentes. En este sentido, nuestra recomendación seria que los hombres no trataran de eludir los conflictos sino que, en cambio, intentaran comprender que las llamadas de atención de una esposa o sus muestras de disgusto, pueden estar motivadas por el amor y por el intento de mantener la fluidez y la salud de la relación (aunque, ciertamente, la hostilidad manifiesta también puede responder a otros motivos).

La acumulación soterrada de quejas va creciendo en intensidad hasta el momento en que se produce una explosión, mientras que su expresión abierta, en cambio, libera el exceso de presión. Los maridos, por su parte, deben comprender que el enfado y el descontento no son sinónimos de un ataque personal sino meros indicadores de la intensidad emocional con que sus esposas viven la relación.

Los hombres también debe permanecer atentos para no tratar de zanjar una discusión antes de tiempo proponiendo una solución pragmática precipitada porque, para una esposa, es sumamente importante sentir que su marido escucha sus quejas y empatiza con sus sentimientos (lo cual no necesariamente supone que deba coincidir con ella). En tal caso, la esposa podría interpretar este consejo como una forma de rechazo, como si sus sentimientos fueran algo absurdo o carente de importancia. Por el contrario, los maridos que, en lugar de subestimar las quejas de su esposa, permanecen junto a ella en medio del fragor de una discusión, las hacen sentirse escuchadas y respetadas. Lo que una esposa desea

es que sus sentimientos sean tenidos en cuenta, respetados y valorados, aunque el marido se halle en desacuerdo.

No es infrecuente, por tanto, que una esposa se tranquilice cuando sienta que se escucha su punto de vista y se tienen en cuenta sus sentimientos.

En lo que respecta a las mujeres, el consejo es muy parecido.

Dado que uno de los principales problemas para el hombre es que su esposa suele ser demasiado vehemente al formular sus quejas, ésta debería hacer el esfuerzo de no atacarle personalmente. Una cosa es una queja y otra muy distinta una crítica o una expresión de desprecio personal. Las quejas no son ataques al carácter sino tan sólo la clara afirmación de que una determinada acción resulta inaceptable. Las agresiones personales suelen provocar la reacción defensiva y el atrincheramiento del marido, lo cual sólo contribuye a aumentar la sensación de frustración y a provocar la escalada de la violencia. También puede ser de gran ayuda el que la esposa trate de formular sus quejas en un contexto más amplio sin dejar de expresar el amor que pueda sentir hacia su marido.

LAS «BUENAS PELEAS»

El periódico de hoy nos brinda una lección objetiva sobre la forma más inadecuada de resolver los conflictos que aquejan a los matrimonios. Marlene Lenick se peleó con su esposo Michael porque él quería ver el partido entre los Cowboys de Dallas y los Eagles de Filadelfia, mientras que lo que ella quería era ver las noticias. Cuando su marido se sentó en el sofá dispuesto a ver el partido, la señora Lenick dijo que « ya había tenido suficiente fútbol» y, acto seguido, se dirigió al dormitorio, cogió un revólver del calibre 38 y disparó dos veces sobre su esposo. Como consecuencia de este incidente, Marlene ha sido acusada de intento de homicidio con premeditación y puesta en libertad bajo fianza de 50.000 dólares, mientras que el señor Lenick, por su parte, tuvo suerte y sigue recuperándose de las heridas de bala que rozaron su abdomen y le atravesaron el omóplato izquierdo y el cuello. Por suerte son pocas las disputas matrimoniales que alcanzan este grado de virulencia pero nos brindan una oportunidad excelente para revisar aquellas condiciones que pueden infundir un mínimo de inteligencia emocional a la relación matrimonial. Por ejemplo, las parejas más estables expresan abiertamente sus puntos de vista cuando abordan un tema, una actitud que también pone en juego la capacidad de saber escuchar. Desde un punto de vista emocional, cualquier muestra de empatía constituye una excelente válvula de escape de la tensión puesto que lo que generalmente busca un cónyuge dolido es que se tengan en cuenta sus sentimientos.

Las parejas que acaban divorciándose suelen mostrarse incapaces de encontrar argumentos que detengan la escalada de la tensión. La diferencia

existente entre las parejas que mantienen una relación saludable y aquéllas otras que terminan divorciándose radica en la presencia o ausencia de vías que ayuden a disolver las desavenencias conyugales. Las válvulas de seguridad que impiden que una discusión desemboque en una explosión de consecuencias irreversibles dependen de acciones tan sencillas como atajar la discusión a tiempo antes de que se desproporcione, la empatía y el control de la tensión. Estas acciones constituyen una especie de termostato emocional que impide que la expresión de los sentimientos rebase el punto de ebullición y nuble la capacidad de los miembros de la pareja para centrarse en el tema que estén discutiendo.

Una estrategia global que puede contribuir al buen funcionamiento del matrimonio consiste en no tratar de centrarse de entrada en aquellos temas álgidos concretos que suelen desencadenar las peleas matrimoniales (como, por ejemplo, el cuidado de los niños, el sexo, el dinero y el trabajo doméstico) sino, en cambio, tratar de cultivar juntos la inteligencia emocional y así aumentar las posibilidades de que las cosas discurran por cauces más sosegados. Existe un abanico de competencias emocionales —la capacidad de tranquilizarse a uno mismo (y de tranquilizar a la pareja), la empatía y el saber escuchar— que facilitan el que la pareja sea capaz de resolver más eficazmente sus desacuerdos. El desarrollo de este tipo de habilidades hace posible la existencia de discusiones sanas, de « buenas peleas» que contribuyen a la maduración del matrimonio y cortan de raíz las formas negativas de relación que suelen conducir a su disgregación. Pero los hábitos emocionales no pueden cambiarse de la noche a la mañana, se trata de una labor que exige mucha atención y perseverancia. Los cambios fundamentales que puede experimentar una pareja están directamente relacionados con la profundidad de su motivación. La mayor parte de las reacciones emocionales que se presentan en el seno del matrimonio comenzaron a modelarse desde nuestra más tierna infancia, imbuidas por el aprendizaje que supuso la relación entre nuestros padres y ejercitadas posteriormente en nuestras relaciones más íntimas. Por más que tratemos de convencernos de lo contrario, todos llevamos la impronta de los hábitos emocionales aprendidos en la relación que sostuvimos con nuestros padres (como reaccionar desproporcionadamente ante agravios de poca importancia o encerrarnos en nosotros mismos al menor signo de enfrentamiento).

Tranquilizarse a uno mismo

En el núcleo de toda emoción intensa subyace un impulso a la acción y por esto resulta fundamental el dominio de los impulsos para el desarrollo de la inteligencia emocional. No obstante, esto puede ser especialmente difícil de llevar a la práctica en las relaciones más próximas, donde uno se juega tanto. Las reacciones que afloran en este ámbito afectan a nuestras necesidades más

profundas, como el deseo de sentirse amado y respetado, el miedo a ser abandonado o la sensación de ser rechazado emocionalmente. No deberíamos, pues, asombramos demasiado de que, en una pelea matrimonial, solamos comportarnos como si nuestra vida se hallara en peligro.

Pero es imposible dar con la solución adecuada cuando uno se halla bajo el influjo de un secuestro emocional. Por esto una de las competencias clave consiste en que ambos miembros de la pareja aprendan a calmar sus sentimientos más angustiosos, lo cual supone el desarrollo de la capacidad de recuperarse rápidamente del desbordamiento a que aboca todo secuestro emocional. Durante un secuestro emocional, las capacidades de escuchar, pensar y hablar con claridad se ven claramente mermadas y es por ese mismo motivo por lo que el hecho de tranquilizarse constituye un paso absolutamente necesario sin el cual no puede existir el menor progreso en la resolución del problema en cuestión.

Aquellos matrimonios que estén interesados en este punto pueden tratar de monitorizar su pulso carotídeo —está a unos pocos centímetros por debajo del lóbulo de la oreja y la mandíbula— cada cinco minutos en el transcurso de una discusión (algo que quienes practican algún tipo de ejercicio aeróbico pueden hacer sin dificultad alguna). El número de latidos que tienen lugar durante quince segundos multiplicado por cuatro nos da el promedio de pulsaciones cardíacas por minuto. Este control del pulso mientras uno trata de calmarse proporciona al sujeto una especie de gráfico basal, cuyo aumento en unos diez latidos por encima de la media constituye un claro indicador de que está en peligro de experimentar un desbordamiento emocional. En el caso de que el pulso sea incluso más acelerado, la pareja debería descansar durante unos veinte minutos antes de reanudar la charla (aunque una pausa de cinco minutos tal vez bastara, el tiempo de recuperación fisiológica suele ser más prolongado). Como hemos visto en el capitulo 5, los residuos fisiológicos del enfado actúan a modo de detonante capaz de generar más enfado. Por esto, un descanso prolongado nos proporciona más tiempo para que el cuerpo se recupere de la excitación previa.

Aquellos matrimonios que, por la razón que fuere, consideren embarazoso el hecho de monitorizar sus pulsaciones cardíacas durante una discusión, pueden establecer, al menor indicio de desbordamiento emocional por parte del otro, algún tipo de acuerdo previo que les proporcione un tiempo muerto. Durante este período de descanso, el enfriamiento puede verse potenciado mediante la práctica de algún tipo de relajación o de ejercicio aeróbico (o cualquiera de los otros métodos que hemos mencionado en el capítulo 5) que contribuyan a que el cónyuge afectado se recupere del secuestro emocional.

Desintoxicarse de la charla interna con uno mismo

Si tenemos en cuenta que los pensamientos negativos sobre nuestra pareja constituyen el desencadenante del desbordamiento emocional, no nos resultará difícil comprender el gran alivio que puede suponer que la mujer o el marido afectados por este tipo de críticas las exteriorice. Los pensamientos del tipo «no puedo soportar más tiempo esta situación» o «no merezco este trato» constituyen expresiones que responden al modelo de víctima inocente o de justa indignación. Como señala el terapeuta cognitivo Aaron Beck, cuando el marido o la mujer, en lugar de limitarse a sentirse heridos o enfadados, pueden darse cuenta de estos pensamientos y hacerles frente, comienzan a liberarse de su influjo. Pero, para ello, será necesario que primero aprendan a dominar este tipo de pensamientos, a darse cuenta de que no tienen por qué creer en ellos y a hacer el esfuerzo deliberado de buscar argumentos o perspectivas que permitan cuestionarlos. Una esposa, por ejemplo, que, en medio de una discusión, piensa «no tiene en cuenta mis necesidades» o «sólo piensa en sí mismo», puede afrontar este tipo de pensamientos recordando las múltiples ocasiones en que su marido se ha mostrado amable con ella.

Esto le permitirá reencuadrarlos y relativizarlos: «aunque lo que ha hecho me parece absurdo y me ha molestado, otras veces, en cambio ha demostrado claramente que se preocupa por mí». La primera formulación sólo aboca a sentirse más dolido e irritado mientras que la segunda, en cambio, deja abierta la posibilidad de que se produzca una transformación y una resolución positiva.

Escuchar y hablar de un modo no defensivo

Él: ¡Estás gritando!

Ella: Es cierto, estoy gritando. Pero tú no has oído ni una sola palabra de lo que he dicho. Tú no me escuchas.

El hecho de saber escuchar constituye una habilidad que contribuye a mantener unida a la pareja. Aun en medio de una acalorada discusión, cuando tanto la mujer como el marido son presa de un secuestro emocional, él, ella o, en ocasiones, ambos a la vez, podrían reconducir la situación tratando de serenarse y respondiendo positivamente a cualquier intento conciliador. No obstante, las parejas que acaban divorciándose suelen dejarse arrastrar por la ira, se aferran a los pormenores del problema inmediato y se muestran incapaces de escuchar —por no hablar de responder positivamente— cualquier oferta de paz implícita en las palabras de su pareja. La actitud defensiva se manifiesta en la forma en que el sujeto ignora o rechaza las quejas del otro, reaccionando como si se tratara de un ataque en lugar de un intento de arreglar las cosas. También es cierto que, a veces, los argumentos aducidos por el otro miembro de la pareja pueden adoptar la forma de un ataque o expresarse con tal carga de negatividad que difícilmente podrían tomarse de otro modo.

Pero, aun en el peor de los casos, siempre cabe la posibilidad de que la pareja reconsidere conscientemente lo que se han dicho el uno al otro, tratando de obviar los contenidos más hostiles o negativos del intercambio —el tono, los insultos y las críticas mordaces—, tratando de extraer sus aspectos más relevantes.

Pero, para poder afrontar este reto, cada miembro de la pareja deberá tener presente que la negatividad manifiesta de su compañero constituye una declaración tácita de la importancia que reviste el tema para él o, dicho de otro modo, constituye una demanda de atención. Así, en el caso de que ella gritase: «¿no vas a dejar de interrumpirme?», él, por ejemplo, podría responder sin reaccionar a su hostilidad diciendo: «muy bien. Continúa y di todo lo que tengas que decir».

La empatía —que consiste en escuchar los sentimientos reales subyacentes al mensaje verbal— es el modo más eficaz de escuchar sin adoptar una actitud defensiva. Como vimos en el capitulo 7, para que cada miembro de la pareja sea capaz de empatizar realmente con el otro es imprescindible que aprenda a sosegar sus reacciones emocionales hasta volverse lo bastante sensible a sus propias respuestas fisiológicas como para poder captar con fidelidad los sentimientos de su pareja. Sin esta receptividad fisiológica no existirá la menor posibilidad de captar los sentimientos del otro. La empatía desaparece en el mismo momento en que nuestros sentimientos son tan poderosos como para anular todo lo demás y no dejar abierta la menor posibilidad de sintonizar con el otro.

Existe un método muy eficaz, utilizado con frecuencia en la terapia matrimonial, que se denomina «reflejar» y que permite establecer una escucha emocionalmente adecuada. Cuando un miembro de la pareja expresa una demanda, el otro debe reformularla en sus propias palabras, tratando de expresar no sólo los pensamientos sino también los sentimientos subyacentes implicados.

Luego, este reflejo debe ser contrastado para asegurarse de que es adecuado y, en caso contrario, repetirlo de nuevo hasta conseguirlo. No obstante, hay que decir que este ejercicio no es tan sencillo como parece a simple vista. El hecho de sentirse adecuadamente reflejado no sólo proporciona la sensación de que uno está siendo comprendido sino que también conlleva necesariamente una cierta armonía emocional que a veces basta para desmantelar un ataque inminente y terminar con la escalada de la violencia que puede conducir a un enfrentamiento abierto.

El arte de hablar de forma no defensiva consiste en la capacidad de ceñirse a una queja concreta sin terminar desembocando en un ataque personal. El psicólogo Haim Ginott, el pionero de los programas de comunicación eficaz, afirma que la mejor forma de expresar una demanda responde al modelo «XYZ», es decir, «cuando dices X me haces sentir Y, pero me habría gustado

sentirme Z». Por ejemplo: «cuando no me llamaste por teléfono y no me avisaste de que llegarías tarde a nuestra cita para cenar me sentí despreciada y enfadada. Me habría gustado que me advirtieras de tu retraso», en lugar del habitual «eres un desconsiderado y un egoísta». En resumen, pues, la comunicación abierta no supone un desafío, una amenaza ni un insulto, y tampoco deja lugar para ninguna de las innumerables manifestaciones de una actitud defensiva, como las excusas, la evitación de responsabilidades, los contraataques destructivos, etcétera. En este caso la empatía vuelve a revelarse como un instrumento sumamente eficaz.

Cabe añadir, por último, que el respeto y el amor no sólo pueden despejar la hostilidad del seno del matrimonio, sino también de todos los demás ámbitos de nuestra vida. Un modo muy eficaz de disminuir la tensión que provoca una pelea es permitir que el otro miembro de la pareja sepa que somos capaces de comprender su punto de vista y aceptar su posible validez, aunque no coincida plenamente con el nuestro. Otra posibilidad consiste en tratar de asumir nuestra parte de responsabilidad o incluso disculpamos si reconocemos que nos hemos equivocado. En el peor de los casos, esta confirmación significa que uno comprende lo que se le está diciendo y tiene en cuenta las emociones implicadas («me doy cuenta de que estás alterada») aunque no esté de acuerdo con su motivación. En cambio, en otras ocasiones, por ejemplo, cuando no hay ninguna pelea en juego la confirmación puede adoptar la forma de un elogio, tratando de destacar y alabar explícitamente alguna cualidad del otro. Este tipo de comunicación no sólo contribuye a crear una relación de pareja más sosegada, sino que también permite ir acumulando un capital emocional de sentimientos positivos.

La práctica

Para que estas estrategias demuestren su utilidad en los momentos emocionalmente más críticos, deben estar suficientemente grabadas. El hecho es que nuestro cerebro emocional reacciona de manera automática con aquellas respuestas emocionales que hemos aprendido a lo largo de toda nuestra vida en los repetidos momentos de enfado y de sufrimiento emocional, de tal modo que éstas terminan dominando todo nuestro panorama mental. La memoria y la reactividad están muy estrechamente ligadas a las emociones y es por esto por lo que en estos momentos resulta más difícil evocar respuestas asociadas a las situaciones de calma. Así pues, si no nos familiarizamos y entrenamos en dar respuestas emocionales más positivas, nos resultará sumamente difícil poder llegar a evocarlas cuando estemos alterados.

Por el contrario, el adiestramiento en este tipo de respuestas hasta hacerlas automáticas nos proporcionará la oportunidad de recurrir a ellas en medio de una

crisis emocional. Por esta razón, si queremos que las estrategias recién citadas se conviertan en respuestas espontáneas (o al menos en respuestas que no tarden demasiado en producirse) y lleguen a formar parte de nuestro repertorio emocional, deberemos ensayarlas y practicarlas tanto en los momentos más tranquilos como en medio de la más acalorada discusión. Todos éstos son, pues, pequeños remedios que contribuyen a forjar nuestra inteligencia emocional, antídotos, en fin, contra la desintegración matrimonial.

10. EJECUTIVOS CON CORAZÓN

Melburn McBroom era un jefe autoritario y dominante que tenía atemorizados a todos sus subordinados, un hecho que tal vez no hubiera tenido mayor trascendencia si su trabajo se hubiera desempeñado en una oficina o en una fábrica. Pero el caso es que McBroom era piloto de avión.

Un día de 1978, su avión se estaba aproximando al aeropuerto de Portland, Oregón, cuando de pronto se dio cuenta de que tenía problemas con el tren de aterrizaje. Ante aquella situación, McBroom comenzó a dar vueltas en torno a la pista de aterrizaje, perdiendo un tiempo precioso mientras trataba de solucionar el problema.

Tanto se obsesionó que consumió toda la gasolina del depósito mientras los copilotos, temerosos de su ira, permanecían en silencio hasta el último momento. Finalmente el avión terminó estrellándose y en el accidente perecieron diez personas.

Hoy en día, la historia de este accidente constituye uno de los ejemplos que se estudia en los programas de entrenamiento de los pilotos de aviación.' La causa del 80% de los accidentes de aviación radica en errores del piloto, errores que, en muchos de los casos, podrían haberse evitado si la tripulación hubiera trabajado en equipo. En la actualidad, el adiestramiento de los pilotos de aviación no sólo gira en torno a la competencia técnica sino que también presta atención a los rudimentos mismos de la inteligencia social (la importancia del trabajo en equipo, la apertura de vías de comunicación, la colaboración, la escucha y el diálogo interno con uno mismo).

La cabina de un avión constituye un microcosmos de cualquier tipo de organización laboral. Pero, aunque no dispongamos de la evidencia dramática que supone un accidente de aviación, no deberíamos pensar que una moral mezquina, unos trabajadores atemorizados, un jefe tiránico y, en suma, cualquiera de las muchas posibles combinaciones de deficiencias emocionales en el puesto de trabajo, carezca de consecuencias destructivas. En realidad, los costes de esta situación se traducen en un descenso de la productividad, un aumento de los accidentes laborales, omisiones y errores que no llegan a tener consecuencias mortales y el éxodo de los empleados a otros entornos laborales más agradables. Este es, a fin de cuentas, el precio inevitable que hay que pagar por un bajo nivel de inteligencia emocional en el mundo laboral, un precio que puede terminar conduciendo a la quiebra de la empresa.

El hecho de que la falta de inteligencia emocional tiene un coste es una idea relativamente nueva en el mundo laboral, una idea que algunos empresarios sólo aceptan con muchas reservas.

Un estudio realizado sobre doscientos cincuenta ejecutivos descubrió que la mayoría de ellos sentía que su trabajo exigía « la participación de su cabeza pero

no de su corazón» . Muchos de estos ejecutivos manifestaron su temor a que la empatía y la compasión por sus compañeros de trabajo interfirieran con los objetivos de la empresa. Uno de ellos llegó incluso a decir que consideraba absurda la idea misma de tener en cuenta los sentimientos de sus subordinados porque, a su juicio, « es imposible relacionarse con la gente» . Otros se disculparon diciendo que, si no permanecieran emocionalmente distantes, serían incapaces de asumir las « duras» decisiones propias del mundo empresarial, aunque lo cierto es que les gustaría poder tomar esas decisiones de una manera más humana. Ese estudio se realizó en los años setenta, una época en la que el ambiente del mundo empresarial era muy distinto del actual. En mi opinión, estas actitudes, hoy en día, están pasadas de moda y se está abriendo paso una nueva realidad que sitúa a la inteligencia emocional en el lugar que le corresponde dentro del mundo empresarial. Como me dijo Shoshona Zuboff, psicóloga de la Harvard Business School, « en este siglo las empresas han experimentado una verdadera revolución, una revolución que ha transformado correlativamente nuestro paisaje emocional. Hubo un largo tiempo durante el cual la empresa premiaba al jefe manipulador, al luchador que se movía en el mundo laboral como si se hallara en la selva. Pero, en los años ochenta, esta rígida jerarquía comenzó a descomponerse bajo las presiones de la globalización y de las tecnologías de la información. La lucha en la selva representa el pasado de la vida corporativa, mientras que el futuro está simbolizado por la persona experta en las habilidades interpersonales» .

Algunas de las razones de esta situación son bien patentes, imaginemos, si no, las consecuencias de un equipo de trabajo en el que alguien fuera incapaz de reprimir una explosión de cólera o que careciera de la sensibilidad necesaria para captar lo que siente la gente que le rodea. Todos los efectos nefastos de la alteración sobre el pensamiento que hemos mencionado en el capitulo 6 operan también en el mundo laboral. Cuando la gente se encuentra emocionalmente tensa no puede recordar, atender, aprender ni tomar decisiones con claridad. Como dijo un empresario: « el estrés estupidiza a la gente» .

Imaginemos, por otra parte, los efectos beneficiosos del dominio de las habilidades emocionales fundamentales (ser capaces de sintonizar con los sentimientos de las personas que nos rodean, poder manejar los desacuerdos antes de que se conviertan en abismos insalvables, tener la capacidad de entrar en el estado de « flujo» mientras trabajamos, etcétera). El liderazgo no tiene que ver con el control de los demás sino con el arte de persuadirles para colaborar en la construcción de un objetivo común. Y, en lo que respecta a nuestro propio mundo interior, nada hay más esencial que poder reconocer nuestros sentimientos más profundos y saber lo que tenemos que hacer para estar más satisfechos con nuestro trabajo.

Existen otras razones menos evidentes que reflejan los importantes cambios

que están aconteciendo en el mundo empresarial y que contribuyen a situar las aptitudes emocionales en un lugar preponderante. Permítanme ahora destacar tres facetas diferentes de la inteligencia emocional: la capacidad de expresar las quejas en forma de críticas positivas, la creación de un clima que valore la diversidad y no la convierta en una fuente de fricción y el hecho de saber establecer redes eficaces.

LA CRÍTICA ES NUESTRO PRIMER QUEHACER

Él era un maduro ingeniero que dirigía un proyecto de desarrollo de software y que estaba presentando al vicepresidente de desarrollo de producto de la compañía el resultado de meses de trabajo logrado por su equipo. Con él se hallaban el hombre y la mujer con los que había trabajado codo con codo durante tantas semanas, orgullosos de presentar al fin el fruto de su labor.

Pero cuando el ingeniero hubo terminado su presentación, el vicepresidente le espetó irónicamente: « ¿Cuánto tiempo hace que han terminado la carrera? Sus especificaciones son ridículas. Ni siquiera vale la pena echarles un vistazo» .

Después de eso, el ingeniero, completamente abatido, permaneció sentado y en silencio el resto de la reunión. Sus dos acompañantes hicieron entonces un alegato —ciertamente algo hostil— sin orden ni concierto en defensa de su proyecto. Finalmente, el vicepresidente recibió una llamada telefónica que puso fin bruscamente a la reunión, dejando un poso de amargura e ira.

Durante las dos semanas siguientes el ingeniero estuvo obsesionado por los comentarios del vicepresidente. Desalentado y deprimido, estaba convencido de que nunca más se le asignaría ningún proyecto de importancia y, aunque estaba contento con su trabajo, llegó a pensar incluso en abandonar la compañía.

Finalmente fue a visitar al vicepresidente y le habló de la reunión, de sus críticas y de su desánimo. Fue entonces cuando le preguntó: « Estoy algo confundido con lo que usted trataba de hacer. No comprendo cuáles eran sus intenciones. ¿Le importaría decirme qué era lo que pretendía?»

El vicepresidente se quedó perplejo, pues no tenía la menor idea de que sus observaciones hubieran tenido un efecto tan devastador. De hecho, en modo alguno había desestimado el proyecto sino que, por el contrario, opinaba que era prometedor, pero que todavía debía seguir perfeccionándose. Y lo que menos había pretendido era herir los sentimientos de nadie. Luego, tardíamente, pidió perdón por lo ocurrido.

Éste, en realidad, es un problema de feedback, un problema de dar la información exacta necesaria para que la otra persona siga por un determinado camino. El feedback, en su sentido original en la teoría de sistemas, implica el intercambio de datos sobre cómo está funcionando una parte de un sistema, con la comprensión de que todas las partes están interrelacionadas, de modo que la

transformación de una parte puede terminar afectando a la totalidad. En una empresa, todo el mundo forma parte del sistema, y el feedback es el alma de la organización, el intercambio de información que permite que la gente sepa si está haciendo bien su trabajo o si, por el contrario, debe mejorarlo, efectuar algunos cambios o reorientarlo por completo. Sin feedback la gente permanece en la oscuridad y no tiene la menor idea de la forma en que debe relacionarse con su jefe o con sus compañeros, lo que se espera de ellos y qué problemas empeorarán a medida que pase el tiempo.

En cierto sentido, la crítica es una de las funciones más importantes de un jefe aunque es también una de las más temidas y soslayadas. Como ocurría con el sarcástico vicepresidente del ejemplo con el que comenzábamos esta sección, los jefes no suelen ser especialmente diestros en el arte crucial del feedback.

Esta deficiencia tiene un coste realmente extraordinario porque, del mismo modo que la salud emocional de una pareja depende de la forma en que expresen sus quejas, la eficacia, la satisfacción y la productividad de la empresa dependen también de la forma en que se hable de los problemas que se presenten. En realidad, la forma en que se expresan y se reciben las críticas constituye un elemento determinante en la satisfacción del trabajador con su cometido, con sus compañeros y con sus superiores.

La peor forma de motivar a alguien

Las vicisitudes emocionales que operan en el seno del matrimonio también lo hacen en el mundo laboral, donde asumen formas similares. En ambos casos, las críticas suelen expresarse en forma de quejas personales más que como quejas sobre las que se puede actuar, en forma de acusaciones personales cargadas de disgusto, sarcasmo y desprecio y, en consecuencia, también dan lugar a reacciones de defensa, de declinación de la responsabilidad y finalmente al pasotismo o a la amarga resistencia pasiva que provoca el hecho de sentirse maltratado. De hecho, como nos dijo un ejecutivo, una de las formas más comunes de crítica destructiva consiste en una afirmación generalizada y universal —como, por ejemplo: « ¡tú lo confundes todo!» , expresada en un tono duro, sarcástico y enojado— que no propone una forma mejor de hacer las cosas ni tampoco deja abierta la menor posibilidad de respuesta. Este tipo de afirmación, en suma, despierta los sentimientos de impotencia y de enojo. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, estas críticas manifiestan una flagrante ignorancia de los sentimientos que puede llegar a tener un efecto devastador en la motivación, la energía y la confianza de quien las recibe.

Esta dinámica destructiva quedó clara en una investigación en la que se pidió a una serie de ejecutivos que recordaran algún momento en el que una amonestación a sus subordinados hubiera terminado convirtiéndose en un ataque

personal. El hecho es que estos ataques tienen efectos muy similares a los que ocurren en el seno del matrimonio puesto que, la mayor parte de las veces, los empleados que los recibieron reaccionaron poniéndose a la defensiva, disculpándose, eludiendo la responsabilidad o cerrándose completamente en banda (que no es sino una forma de tratar de evitar todo contacto con la persona que le está regañando). No cabe la menor duda de que, si se les hubiera sometido al mismo tipo de microscopio emocional que John Gottman utilizó con las parejas casadas, se habrían descubierto en aquellos atribulados empleados los mismos pensamientos de víctima inocente o de justa indignación propios de los maridos o esposas que se sentían injustamente atacados y lo mismo habría ocurrido si se hubieran medido sus reacciones fisiológicas. Y esta respuesta pone en marcha un ciclo que, en el mundo empresarial, suele abocar al equivalente laboral del divorcio: la renuncia al trabajo o el despido.

En un estudio realizado sobre 108 jefes y trabajadores de cuello blanco, las críticas inadecuadas estaban por delante de la desconfianza, los problemas personales y las luchas por el poder y el salario como uno de los principales motivos de conflicto en el mundo laboral.

Un experimento llevado a cabo en el Rensselaer Polytechnic Institute demostró claramente el efecto pernicioso de la crítica mordaz sobre las relaciones laborales. El experimento consistía en elaborar un anuncio para un nuevo champú, una tarea que fue encomendada a un grupo de voluntarios. Otro voluntario (confabulado con los experimentadores) era el encargado de valorar —mediante dos tipos de críticas predeterminadas— los anuncios que se proponían. Una de las críticas era considerada y concreta, pero la otra incluía acusaciones sobre supuestas deficiencias innatas de la persona (con comentarios tales como «no merece la pena que vuelvas a intentarlo. No puedes hacer nada bien» o «tal vez sea falta de talento. Se lo pediré a otro»).

Comprensiblemente, quienes se sentían atacados se ponían a la defensiva, se enojaban y rehusaban colaborar en futuros proyectos con la persona que les había criticado. Muchos dijeron que no volverían a relacionarse con ella; en otras palabras, se cerraron completamente a ellos. Este tipo de crítica resultaba tan desalentador que, quienes la recibían, abandonaban toda nueva tentativa y —tal vez lo más perjudicial— afirmaban sentirse incapaces de hacer las cosas bien. El ataque personal, en suma, tiene un efecto devastador sobre el estado de ánimo.

La mayor parte de los ejecutivos son muy proclives a la crítica y muy comedidos, en cambio, con las alabanzas, dejando así que sus subordinados sólo reciban un feedback cuando han cometido un error. Esto es lo que suele ocurrir en el caso de los ejecutivos que permanecen sin dar ningún tipo de feedback durante largos períodos de tiempo. «Casi todos los problemas de rendimiento de los trabajadores no aparecen súbitamente sino que van desarrollándose a lo largo del tiempo», señala J. R. Larson, un psicólogo de la Universidad de Illinois

(Urbana), quien luego prosigue diciendo: « si un jefe no expresa prontamente sus sentimientos, su frustración irá lentamente en aumento hasta que, el día más inesperado, estalle de golpe. Si, por el contrario, manifiesta sus críticas, el empleado tendrá, al menos, la posibilidad de corregir el problema. Con demasiada frecuencia, la gente sólo expresa sus críticas cuando las cosas han llegado ya a un punto extremo; en otras palabras, cuando están demasiado enfadados como para poder controlar lo que dicen. Y lo que ocurre entonces es que las críticas se vierten del peor modo posible, con un tono de amargo sarcasmo, sacando a la luz la larga lista de agravios que han ido acumulando, agrediendo con ella a sus empleados. Pero este tipo de ataques no hace más que desencadenar una guerra, porque quien los recibe se siente agredido y termina enojándose. Esta es, en resumen, la peor forma de motivar a alguien» .

La estrategia adecuada

Veamos ahora una posible alternativa a la situación que acabamos de describir, porque la crítica adecuada puede ser una de las herramientas más poderosas con las que cuenta un jefe. Por ejemplo, el despectivo vicepresidente del que hablábamos al comienzo de este capítulo podría haber dicho —pero no dijo— al ingeniero de software algo así como: « el principal problema con el que nos encontramos en este estadio es que su plan requiere mucho tiempo, lo cual encarecería demasiado los costes. Me gustaría que pensara más en su propuesta, especialmente en los detalles concretos del software, para ver si puede encontrar una forma de hacer el mismo trabajo más rápidamente» . Este mensaje hubiera tenido un efecto completamente opuesto al de la crítica destructiva puesto que, en lugar de generar impotencia, rabia y desaliento, habría alimentado la esperanza de hacerlo mejor y también habría sugerido el modo más adecuado de acometer esta actividad.

Las críticas adecuadas no se ocupan tanto de atribuir los errores a un rasgo de carácter como de centrarse en lo que la persona ha hecho y puede hacer. Como observa Larson: « los ataques al carácter —llamarle a alguien estúpido o incompetente, por ejemplo— yerran por completo el objetivo. Así, lo único que se consigue es poner inmediatamente a la otra persona a la defensiva, con lo cual deja de estar receptivo a sus recomendaciones sobre la forma de mejorar la situación» . Este consejo, obviamente, es también aplicable a la expresión de las quejas en el seno del matrimonio.

Y, en términos de motivación, cuando las personas consideran que sus fracasos se deben a alguna carencia innata, pierden toda esperanza de transformar las cosas y dejan de intentar cambiarlas.

Recordemos que la creencia básica que conduce al optimismo es que los contratiempos y los fracasos se deben a las circunstancias y que siempre

podremos hacer algo para cambiar éstas.

Harry Levinson, un antiguo psicoanalista que se ha pasado al campo empresarial, da los siguientes consejos sobre el arte de la crítica (que curiosamente también están inextricablemente ligados al arte del elogio):

«Sea concreto. Concéntrese en algún incidente significativo, en algún acontecimiento que ilustre un problema clave que deba cambiar o en alguna pauta deficiente (como, por ejemplo, la incapacidad de realizar adecuadamente determinados aspectos de un trabajo). Saber que uno está haciendo «algo» mal sin saber de qué se trata concretamente resulta sumamente descorazonador. Limítese a lo concreto, señalando también lo que la persona hace bien, lo que no hace tan bien y cómo podría cambiarlo. No vaya con rodeos y evite las ambigüedades y las evasivas porque eso podría enmascarar el mensaje real. (Esto, evidentemente, se asemeja mucho al consejo que suele darse a las parejas a la hora de expresar sus quejas: diga exactamente cuál es el problema, lo que está equivocado, cómo le hace sentir y qué es lo que podría cambiarse.)

«La concreción —señala Levinson— es tan importante para los elogios como para las criticas. Con ello no quiero decir que los elogios difusos no tengan efecto sobre el estado de ánimo y que no se pueda aprender de ellos.». Ofrezca soluciones. La crítica, como todo feedback útil, debería apuntar a una forma de resolver el problema. De otro modo, el receptor puede quedar frustrado, desmoralizado o desmotivado. La crítica puede abrir la puerta a posibilidades y alternativas que la persona ignoraba o simplemente sensibilizaría a ciertas deficiencias que requieren atención pero, en cualquier caso, debe incluir sugerencias sobre la forma más adecuada de afrontar estos problemas.

Permanezca presente. Las críticas, al igual que las alabanzas, son más eficaces cara a cara y en privado. Es muy probable que las personas a quienes no les agrada criticar —ni alabar— tiendan a hacerlo a distancia pero, de ese modo, la comunicación resulta demasiado impersonal y escamotea al receptor la oportunidad de responder o de solicitar alguna aclaración.

Permanezca sensible. Esta es una llamada a la empatía, a tratar de sintonizar con el impacto que tienen sus palabras y su forma de expresión sobre el receptor. Según Levinson, los ejecutivos poco empáticos tienden a dar feedbacks demasiado hirientes y humillantes. Pero el efecto de este tipo de críticas resulta destructivo porque, en lugar de abrir un camino para mejorar las cosas, despierta la respuesta emocional del resentimiento, la amargura, las actitudes defensivas y el distanciamiento.

Levinson también ofrece algunas recomendaciones emocionales para quienes se encuentran en el polo receptivo de la crítica. Una de ellas consiste en considerar a la crítica no como un ataque personal sino como una información sumamente valiosa para mejorar las cosas. Otra consiste en darse cuenta de que uno responde de manera defensiva en lugar de asumir la responsabilidad. Y, si

esto le resulta demasiado difícil, puede ser útil pedir un tiempo para tranquilizarse y asimilar el mensaje antes de proseguir. Finalmente, Levinson recomienda considerar las críticas como una oportunidad para trabajar junto a la persona que critica y resolver el problema en lugar de tomarlo como un enfrentamiento personal. Todos estos sabios consejos, obviamente, constituyen también sugerencias muy adecuadas para que las parejas casadas traten de expresar sus quejas sin dañar a la relación. No debemos olvidar que lo que resulta válido en el mundo del matrimonio también es aplicable al mundo laboral.

ACEPTAR LA DIVERSIDAD

Sylvia Skeeter, ex-capitán del ejército de unos treinta años de edad, era gerente de un restaurante Denny's en Columbia (Carolina del Sur). Una tranquila noche, un grupo de clientes negros —un ministro presbiteriano, un pastor y dos cantantes de gospel— entraron y se sentaron dispuestos a cenar mientras las camareras les ignoraban. «Las camareras —recordaba Skeeter— comenzaron entonces a hablar, con las manos en las caderas, como si las personas que acababan de sentarse a un par de metros no existieran».

Skeeter, indignada, se enfrentó entonces a las camareras y se quejó al director, quien se encogió de hombros respondiendo: «así es como han sido educadas y no hay nada que yo pueda hacer por cambiar las cosas». Skeeter, que era negra, renunció entonces a su trabajo.

Si se hubiera tratado de un incidente aislado esta situación hubiera podido pasar completamente inadvertida. Pero el hecho es que Sylvia Skeeter fue una de las muchas personas que fueron llamadas a declarar como testigo en un juicio por prejuicios raciales seguido contra la cadena Denny's cuyo veredicto final les obligó a pagar 54 millones de dólares en concepto de indemnización a los miles de clientes negros que habían sufrido este tipo de vejaciones.

Entre los muchos demandantes se encontraban siete agentes afroamericanos del servicio secreto que, en un viaje que hicieron como agentes de seguridad del presidente Clinton cuando éste visitó la Academia Naval de Annapolis, tuvieron que esperar cerca de una hora su desayuno mientras sus colegas de la mesa de al lado eran servidos al momento. Otra de las demandantes fue una mujer negra paralítica de Tampa (Florida), quien permaneció esperando en su silla de ruedas durante un par de horas a que le sirvieran el postre después de una cena de fin de curso. A lo largo del juicio seguido por esta manifiesta discriminación, quedó demostrado que el origen del problema radicaba en la creencia —especialmente al nivel de los gerentes del distrito y de las distintas secciones— de que los clientes negros eran malos para el negocio.

Hoy en día, como resultado de la condena y de la publicidad que ha rodeado a todo el caso, la cadena Denny's está tratando de compensar su anterior

discriminación hacia la comunidad negra.

Todos los empleados, especialmente los jefes, están obligados a asistir a sesiones de formación en las que se consideran las ventajas de una clientela multirracial.

Este tipo de seminarios se ha convertido en moneda corriente en el seno de multitud de empresas de todos los Estados Unidos y cada vez resulta más claro que, aunque la gente tenga prejuicios, debe aprender a actuar como si no los tuviera. Y los motivos de esta actitud no son tan sólo de tipo humano sino también pragmáticos. Uno de ellos es el nuevo rostro que está asumiendo la fuerza laboral dominante, en donde los varones blancos están convirtiéndose en una franca minoría. Un estudio realizado en varios cientos de empresas norteamericanas ha puesto de relieve que más del 75% de la nueva fuerza del trabajo no es de raza blanca, un auténtico cambio demográfico que tiene también su reflejo en el mundo del consumo. Otra de las razones es la creciente necesidad de las empresas multinacionales de empleados que no sólo dejen de lado todo prejuicio y respeten a la gente de diferentes culturas (y mercados) sino que también tengan en cuenta las ventajas competitivas que conlleva esta actitud. Un tercer motivo es el fruto potencial de la diversidad, en términos de mayor creatividad colectiva y energía empresarial.

Todo esto significa que la cultura de la empresa debe fomentar la tolerancia aun en el caso de que persistan los prejuicios individuales. Pero ¿cómo puede hacer esto una empresa? Lo cierto es que los cursos de un día, el pase de un vídeo o los cursillos de « entrenamiento en la diversidad» de fin de semana no parecen servir para eliminar realmente los prejuicios de quienes asisten a ellos, ya sea de los blancos contra los negros, de los negros contra los asiáticos o de los asiáticos contra los hispanos. De hecho, el efecto de ciertos cursos inadecuados de entrenamiento en la diversidad —aquéllos que prometen demasiado y despiertan falsas esperanzas o que simplemente fomentan la atmósfera de confrontación en lugar de alentar la comprensión— puede ser precisamente el contrario del deseado al llamar la atención sobre las diferencias y fomentar de ese modo las tensiones que dividen a los grupos en el puesto de trabajo. La comprensión de las posibilidades de que uno dispone ayuda a comprender la naturaleza del prejuicio mismo.

Las raíces del prejuicio

El doctor Vamik Volkan es un psiquiatra de la Universidad de Virginia que todavía recuerda su infancia en el seno de una familia turca de la isla de Chipre, amargamente dividida entre dos comunidades, la griega y la turca. Cuando era niño, el doctor Volkan oyó rumores de que cada uno de los nudos del cinturón del sacerdote griego de la localidad representaba a niños turcos que había

estrangulado con sus propias manos y todavía recuerda el tono de consternación con el que le contaron la forma en que sus vecinos griegos comían cerdo, una carne considerada impura por la cultura turca. Hoy en día, como estudioso de los conflictos étnicos, Volkan ilustra con sus recuerdos infantiles la forma en que los odios y los prejuicios intergrupales se perpetúan de generación en generación. En ocasiones, especialmente en aquellos casos en los que exista una larga historia de enemistad, la fidelidad al propio grupo exige el precio psicológico de la hostilidad hacía otro grupo.

El aprendizaje del componente emocional de los prejuicios tiene lugar a una edad tan temprana que hasta quienes comprenden que se trata de un error tienen dificultades para erradicarlo por completo. Según afirma Thomas Pettigrew, un psicólogo social de la Universidad de California en Santa Cruz que se ha dedicado durante varias décadas al estudio de los prejuicios: «las emociones propias de los prejuicios se consolidan durante la infancia mientras que las creencias que los justifican se aprenden muy posteriormente. Si usted quiere abandonar sus prejuicios advertirá que le resulta mucho más fácil cambiar sus creencias intelectuales al respecto que transformar sus sentimientos más profundos. No son pocos los sureños que me han confesado que, aunque sus mentes ya no sigan alimentando el odio en contra de los negros, no por ello dejan de experimentar una cierta repugnancia cuando estrechan sus manos. Los sentimientos son un residuo del aprendizaje al que fueron sometidos siendo niños en el seno de sus familias».

El poder de los estereotipos sobre los que se asientan los prejuicios procede de la misma dinámica mental que los convierte en una especie de profecía autocumplida. En este sentido, las personas recuerdan más fácilmente los ejemplos que confirman un estereotipo que aquéllos otros que tienden a refutarlo. Por esto cuando en una fiesta, por ejemplo, nos presentan a un inglés abierto y cordial —un hecho que desmiente el estereotipo del británico frío y reservado— la gente suele decirse a sí misma que es una excepción o que «ha estado bebiendo».

La persistencia de los prejuicios sutiles puede explicar el hecho por el cual, aunque durante los últimos cuarenta años la actitud de los norteamericanos blancos hacia los negros haya sido cada vez más tolerante y las personas repudien cada vez mas abiertamente las actitudes racistas, todavía siguen subsistiendo formas encubiertas y sutiles de prejuicio. Cuando a este tipo de personas se les pregunta por el motivo de su conducta afirman no tener prejuicios, pero lo cierto es que, digan lo que digan, en situaciones ambiguas siguen comportándose de un modo racista.

Éste es el caso, por ejemplo, del jefe que cree no tener prejuicios pero que se niega a contratar a un trabajador negro —no por motivos racistas, en su opinión, sino porque su educación y su experiencia «no son idóneas para el trabajo»—,

pero que no tiene los mismos remilgos a la hora de contratar a un blanco que posea la misma formación. O también puede asumir la forma de colaborar con un vendedor blanco y negarse a hacer lo mismo con un vendedor de origen negro o hispano.

Ninguna tolerancia hacia la intolerancia

Pero, si bien los prejuicios largamente sostenidos no pueden ser desarraigados con facilidad, sí que es posible, no obstante, hacer algo distinto con ellos. En el caso de Denny's, por ejemplo, hubiera tenido que amonestarse a las camareras o a los directores de sección que se dedicaban a discriminar a los negros. Pero, en lugar de eso, algunos jefes parecen haberles alentado, al menos tácitamente, a ejercer la discriminación (porque algunas de las políticas seguidas por la empresa —como exigir que los clientes negros pagaran por anticipado o negarse a enviar felicitaciones de cumpleaños a sus clientes negros, por ejemplo— eran abiertamente racistas). Como dijo John P. Relman, el abogado que presentó la demanda contra Denny's en nombre de los agentes negros del servicio secreto: «el equipo directivo de Denny's no quiso darse cuenta de lo que el personal estaba haciendo. Debe haber habido algún mensaje que permitió a los directores de sección actuar siguiendo sus impulsos racistas». Pero todo lo que sabemos sobre las raíces de los prejuicios y sobre la forma de eliminarlos sugiere que es precisamente esta actitud —la de hacer oídos sordos— la que consiente la discriminación. En este contexto, no hacer nada significa dejar que el virus del prejuicio se propague sin ofrecer resistencia alguna. Más fundamental todavía que los cursos de entrenamiento en la diversidad —o tal vez esencial para que éstos logren su objetivo— es la posibilidad de cambiar de manera decisiva las normas de funcionamiento de un grupo asumiendo, desde la cúspide del organigrama hacia abajo, una postura activa en contra de cualquier forma de discriminación. Tal vez, de este modo, los prejuicios no puedan erradicarse, pero lo que sí que puede eliminarse son los actos de prejuicio. Como dijo un ejecutivo de IBM: «no podemos tolerar ningún tipo de menosprecio ni de insulto. El respeto por los derechos de los individuos constituye un elemento capital de la cultura de IBM». Si la investigación sobre los prejuicios tiene alguna lección que ofrecernos para contribuir a establecer una cultura laboral más tolerante, ésta es la de animar a las personas a manifestarse claramente en contra de los más pequeños actos de discriminación o acoso (contar chistes ofensivos o colgar calendarios de chicas ligeras de ropa que resultan degradantes para la mujer, por ejemplo). Un estudio descubrió que, cuando las personas de un grupo escuchan a alguien expresar prejuicios étnicos, los miembros del grupo tienden a hacer lo mismo. El simple acto de llamar a los prejuicios por su nombre o de oponerse francamente a ellos establece una atmósfera social que los desalienta mientras que, por el

contrario, hacer como si no ocurriera nada equivale a autorizarlos. En este quehacer, quienes se hallan en una posición de autoridad desempeñan un papel fundamental, porque el hecho de no condenar los actos de prejuicio transmite el mensaje tácito de que tales actos son adecuados. Por el contrario, responder a esas acciones con una reprimenda transmite el poderoso mensaje de que los prejuicios no son algo intrascendente sino que tienen consecuencias muy reales (y, por cierto, muy negativas).

Aquí también son beneficiosas las habilidades que proporciona la inteligencia emocional, no sólo en lo que se refiere a cuándo hay que hablar claro sino también en cuanto a saber como hacerlo. De hecho, este tipo de feedback debería transmitirse con toda la sutileza de una crítica eficaz que pudiera escucharse sin despertar las resistencias del receptor. Cuando los jefes y los compañeros hacen esto —o aprenden a hacerlo— de manera natural, los actos de prejuicio terminan desvaneciéndose.

Los más eficaces cursos de entrenamiento en la diversidad imponen un nuevo contexto explicito de reglas que deja los prejuicios fuera de lugar, alentando a los espectadores silenciosos a manifestar sus malestares y sus objeciones. Otro ingrediente activo de los cursos de entrenamiento en la diversidad consiste en asumir el punto de vista del otro, una postura que fomenta la empatía y la tolerancia, porque es más probable que uno se manifieste claramente en contra de algo cuando ha podido experimentarlo directamente en carne propia.

En resumen, pues, es más práctico tratar de eliminar la expresión de los prejuicios que intentar cambiar esa actitud, puesto que los estereotipos cambian muy lentamente (si es que lo hacen).

Como lo demuestran aquellos casos en los que se ha tratado de eliminar la discriminación escolar y que terminaron generando más hostilidad intergrupal, el simple hecho de reunir a la gente procedente de diferentes grupos contribuye poco o nada a menoscabar la intolerancia. La multitud de programas de entrenamiento en la diversidad que se han generalizado en el ámbito empresarial ha puesto de relieve que un objetivo realista consiste en cambiar las normas de funcionamiento de un grupo en el que operan los prejuicios. Este tipo de programas sirven para promover en la conciencia colectiva la idea de que la intolerancia o el acoso no son aceptables y no serán tolerados. Pero de eso a tener la esperanza poco realista de que esta clase de programas erradicará los prejuicios media un abismo.

Además, dado que los prejuicios constituyen una variedad del aprendizaje emocional, el reaprendizaje es posible, aunque necesite tiempo y no pueda ser el resultado de un simple cursillo de entrenamiento en la diversidad. Lo que sí puede servir, en cambio, es la cooperación sostenida día tras día y el esfuerzo cotidiano hacia un objetivo común entre personas procedentes de sustratos diferentes. Lo que nos enseñan las escuelas que promueven la integración racial es que, cuando

el grupo fracasa en este intento, se forman pandillas hostiles y se intensifican los estereotipos negativos. Pero cuando los estudiantes trabajan en equipo como iguales en la búsqueda de un objetivo común, como ocurre en los equipos deportivos o en las bandas de música —y como también sucede naturalmente en el mundo laboral cuando las personas trabajan codo con codo a lo largo de los años— los estereotipos terminan rompiéndose. No luchar en contra de los prejuicios en el puesto de trabajo supone además perder la ocasión de aprovechar las oportunidades creativas y empresariales que ofrece una fuerza de trabajo diversificada. Como veremos en la próxima sección, cuando un equipo de trabajo en el que participan recursos y perspectivas diferentes funciona armónicamente, es más probable que alcance soluciones más creativas y más eficaces que cuando esas mismas personas trabajan aisladamente.

LA SABIDURÍA DE LAS ORGANIZACIONES Y EL CI COLECTIVO

A finales de este siglo, un tercio de la población laboral activa de los Estados Unidos serán «trabajadores del conocimiento», es decir, personas cuya productividad estará orientada hacia el aumento del valor de la información (ya sea como analistas de mercado, escritores o programadores de ordenador). Peter Drucker, el eminente experto del mundo empresarial que acuñó el término «trabajadores del conocimiento», señala que la experiencia de estos trabajadores es altamente especializada y, dado que los escritores no son editores ni los programadores de ordenadores son distribuidores de software, su productividad depende de la adecuada coordinación de los esfuerzos individuales en el seno de un equipo. Hasta ahora, la gente siempre ha trabajado en cadena pero, según Drucker, en el caso de los trabajadores del conocimiento «la unidad de trabajo no será el individuo sino el equipo». Por ese mismo motivo es por lo que la inteligencia emocional —las habilidades que fomentan la armonía entre las personas— será un bien cada vez más preciado en el mundo laboral.

La forma más rudimentaria de equipo de trabajo organizativo es la reunión —ya sea en una sala de juntas, en una sala de conferencias o en una oficina—, un elemento insoslayable del trabajo de cualquier grupo de ejecutivos. La reunión —la confluencia de personas en una misma habitación— no es sino una forma evidente y algo anticuada de trabajo, dado que las redes electrónicas, el correo electrónico, las teleconferencias, los equipos de trabajo, las redes informales, etcétera, están convirtiéndose en nuevas entidades funcionales dentro del mundo empresarial. Bien podríamos decir que si el organigrama jerárquico constituye el esqueleto de una organización, estos componentes humanos constituyen su sistema nervioso central.

Dondequiera que la gente se reúna a colaborar, ya sea en una reunión de planificación organizativa o en un equipo de trabajo que aspira a la creación de

un producto común, existe una sensación muy real de una especie de CI grupal que constituye la suma total de los talentos y habilidades de todos los implicados. Es este CI el que determina lo bien que cumplen con su cometido.

Pero el factor más importante de la inteligencia colectiva no es tanto el promedio de los CI académicos de sus componentes individuales como su inteligencia emocional. En realidad, la verdadera clave del elevado CI de un grupo es su armonía social. Es precisamente la capacidad de armonizar la que determina el que, manteniendo constantes todas las demás variables, un determinado grupo sea especialmente diestro, productivo y eficaz mientras que otro —compuesto por individuos cuyos talentos sean equiparables— obtenga resultados más pobres.

La idea de que existe una inteligencia grupal procede de Robert Sternberg, un psicólogo de Yale, y de Wendy Williams, una estudiante graduada, que llevaron a cabo una investigación para tratar de comprender los elementos que contribuyen a la eficacia de un determinado grupo. «Después de todo, cuando las personas se reúnen para trabajar en equipo, cada una de ellas aporta determinados talentos (como, por ejemplo, la fluidez verbal, la creatividad, la empatía o la experiencia técnica). Y, si bien un grupo no puede ser «más inteligente» que la suma total de los talentos de los individuos que lo componen, si que puede, en cambio, ser mucho más estúpido en el caso de que su dinámica interna no potencie los talentos de los implicados». Este axioma resultó evidente cuando Sternberg y Williams reclutaron a diversas personas para formar grupos que debían enfrentarse al reto creativo de diseñar una campaña publicitaria eficaz para un edulcorante ficticio que se presentaba como un prometedor sustituto del azúcar.

Uno de los hallazgos más sorprendentes de aquella investigación fue que las personas que estaban demasiado ansiosas por formar parte del grupo terminaron convirtiéndose en un lastre que enlentecía su rendimiento global, porque eran demasiado controladores y dominantes. Estas personas parecían carecer de uno de los componentes fundamentales de la inteligencia social, la capacidad de reconocer lo que es apropiado y lo que no lo es en el toma y daca de la relación social. Otro factor claramente negativo fueron los pesos muertos, los individuos que no participaban.

El factor individual más importante para maximizar la excelencia del funcionamiento de un grupo fue su capacidad de crear un estado de armonía que les permitiera sacar el máximo rendimiento del talento de cada uno de sus miembros. En este sentido, el rendimiento global de los grupos armoniosos era mayor cuando alguno de sus integrantes era especialmente diestro, algo que en los otros grupos en los que existía mayor fricción interindividual parecía resultar más difícil de capitalizar. El ruido emocional y social —el ruido provocado por el miedo, la ira, la rivalidad o el resentimiento— disminuye el rendimiento del grupo mientras que la armonía, en cambio, permite que un grupo saque el

máximo provecho posible de las aptitudes de sus miembros más talentosos y creativos.

La moraleja de este cuento es muy clara en lo que respecta al trabajo en equipo, pero también tiene implicaciones más generales para cualquiera que trabaje en el seno de una organización.

Muchas de las cosas que la gente hace en su trabajo dependen de su capacidad para organizar una red difusa de compañeros, y diferentes tareas pueden exigir la participación de diferentes componentes de esa red. Y esto, a su vez, permite la creación de grupos ad hoc, grupos compuestos especialmente para sacar el máximo rendimiento posible de los talentos, la experiencia y la situación de sus integrantes. En este sentido, la forma en que la gente puede «trabajar» una red —es decir, convertirla en un equipo provisional ad hoc— constituye un factor crucial en el éxito en el mundo laboral.

Veamos, por ejemplo, un estudio sobre trabajadores «estrella» realizado en los mundialmente famosos Laboratorios Bell, de Princeton, un lugar que concentra una densidad de talentos difícil de igualar. Ahí trabajan ingenieros y científicos cuyo CI académico es extraordinariamente elevado. Pero dentro de este pozo de talentos, algunos son verdaderas «estrellas» mientras que otros sólo alcanzan resultados más bien mediocres. Pues bien, la investigación demostró que la diferencia entre unos y otros no radica tanto en su CI académico como en su CI emocional y que los trabajadores «estrella» eran personas más capaces de motivarse a sí mismas y más dispuestas a organizar sus redes informales en equipos ad hoc.

Los trabajadores «estrella» estudiados trabajaban en una división de la empresa que se dedicaba a crear y diseñar los dispositivos electrónicos que controlan los sistemas telefónicos, un instrumento muy complicado de la ingeniería electrónica. La elevada complejidad de la tarea superaba tanto a la capacidad de cualquier individuo aislado que debía realizarse en equipos de 5 a 150 ingenieros, puesto que ningún ingeniero aislado sabía lo suficiente como para realizar a solas su trabajo y necesitaba la colaboración y la experiencia de otras personas. Para descubrir la diferencia existente entre los muy productivos y aquéllos otros que eran mediocres, Robert Kelley y Janet Caplan pidieron a los jefes y a los empleados que seleccionaran entre el 10 y el 15% de los ingenieros que destacaban como «estrellas».

Como señalaron luego en la Harvard Business Review, cuando Kelley y Caplan compararon los resultados obtenidos por los trabajadores «estrella» «en lo que respecta a un amplio espectro de medidas cognitivas y sociales (desde la valoración del CI hasta los inventarios de personalidad)» con los resultados logrados por los demás, no lograron detectar la menor diferencia innata significativa entre los dos grupos. «La investigación demuestra, pues, que el talento académico —o el CI— no es un buen predictor de la productividad en el

puesto de trabajo.» Pero después de llevar a cabo detalladas entrevistas comenzó a vislumbrarse que las diferencias criticas tenían que ver con las estrategias internas e interpersonales utilizadas por los «estrella» para realizar su trabajo. Una de las más importantes resultó ser el tipo de relación que se establece con una red de personas clave.

Las cosas van mucho mejor para las personas «estrella» porque éstas dedican más tiempo a cultivar buenas relaciones con las personas cuyos servicios pueden resultar más críticamente necesarios. «Un trabajador medio en los Laboratorios Bell hablaba de quedarse perplejo por un problema técnico.» Según Kelley y Calan: «él llamó entonces a varios gurús técnicos y luego esperó su respuesta postal o electrónica, perdiendo así un tiempo valiosísimo». Los trabajadores «estrella», por su parte, pocas veces deben enfrentarse a estas situaciones porque se ocupan de establecer esas redes fiables antes de que realmente las necesiten y cuando piden consejo a alguien casi siempre obtienen una respuesta más rápida.

Las redes informales son especialmente interesantes para resolver problemas imprevistos. «La organización formal se establece para solucionar problemas fácilmente anticipables —afirma un estudio de este tipo de redes—, pero cuando aparecen los problemas inesperados, la organización informal suele volverse inoperante. La red compleja de vínculos sociales informales se formaliza a lo largo del tiempo en redes sorprendentemente estables. Altamente adaptativas, las redes informales se mueven diagonal y elípticamente, saltándose pasos enteros del organigrama para conseguir que las cosas funcionen debidamente.»

El análisis de las redes informales muestra que, del mismo modo que quienes trabajan codo con codo no necesariamente se confían información especialmente sensible (como, por ejemplo, el deseo de cambiar de trabajo o el resentimiento sobre el comportamiento de los jefes o de otros compañeros), menos lo harán todavía en caso de situaciones críticas. En realidad, un examen más preciso muestra que al menos existen tres variedades de redes informales: las redes de comunicación (quién habla con quién); las redes de experiencia (basadas en las personas a quienes se pide consejo) y las redes de confianza. Los nudos principales de las redes de experiencia suelen ser las personas que tienen una reputación de excelencia técnica que a menudo les conduce al ascenso en el escalafón laboral. Pero no hay mucha relación entre ser un experto y ser considerado como alguien a quien confiar los secretos, las dudas y las debilidades. Un jefe mezquino o tiránico puede ser alguien sumamente experto pero la confianza que despertará en sus subordinados será tan baja que saboteará su capacidad directiva y quedará excluido de las redes informales. Los trabajadores «estrella» de una organización suelen ser aquéllos que han establecido sólidas conexiones en todas las redes, sean de comunicación, de experiencia o de confianza.

Además del dominio de estas redes convencionales, existen también otras formas de sabiduría organizativa. Por ejemplo, los trabajadores «estrella» de los Laboratorios Bell han conseguido coordinar eficazmente sus esfuerzos en el trabajo en equipo; son los mejores en lograr el consenso; son capaces de ver las cosas desde la perspectiva de los demás (como los clientes u otros compañeros de trabajo), y son persuasivos y promueven la cooperación al tiempo que evitan los conflictos. Mientras todo esto descansa en las habilidades sociales, los trabajadores «estrella» también desplegaron otro tipo de maestría: tomar iniciativas —tener la suficiente motivación como para asumir las responsabilidades derivadas de su trabajo y más allá de él— y disponer del autocontrol necesario como para organizar adecuadamente su tiempo y su trabajo. Todas estas habilidades, obviamente, forman parte de la inteligencia emocional.

Existe, por tanto, una fuerte evidencia de que el descubrimiento realizado en los Laboratorios Bell augura un futuro en el que las habilidades básicas de la inteligencia emocional —el trabajo en equipo, la colaboración entre los individuos y el aprendizaje de una mayor eficacia colectiva— serán cada vez más importantes. En la medida en que los servicios basados en el conocimiento y el capital intelectual vayan convirtiéndose en un factor más decisivo en las organizaciones, la forma en que la gente colabore entre sí irá convirtiéndose también en una auténtica ventaja intelectual. Así pues, el crecimiento y hasta la misma supervivencia de la organización depende, en definitiva, del aumento de la inteligencia emocional colectiva.

11. LA MENTE Y LA MEDICINA

—¿Quién le enseñó eso, doctor?
—El sufrimiento —respondió en seguida el médico.

Albert Camus, La peste

Un ligero dolor en la ingle me obligó a visitar al médico. Todo parecía muy normal hasta que el análisis de orina reveló la presencia de rastros de sangre.

—Quisiera que fuera al hospital a que le hicieran una citología renal —me comentó el doctor, con tono distante.

No recuerdo nada de lo que dijo a continuación porque mí mente pareció quedarse atrapada en la palabra citología… ¡cáncer!

Sólo tengo un recuerdo muy vago de lo que me dijo acerca del día y el lugar en que debía hacerme la prueba. Y, aunque se trataba de unas indicaciones muy sencillas, tuvo que repetírmelas tres o cuatro veces porque mi mente parecía resistirse a olvidar la palabra citología y me sentía como si me acabaran de atracar frente a la puerta de mi propia casa.

Pero ¿de dónde provenía una reacción tan desproporcionada?

El médico se había limitado a hacer su trabajo tratando de rastrear todas las posibles ramificaciones que le permitieran emitir un buen diagnóstico. Poco importaba, en aquel momento, que la probabilidad racional de padecer cáncer fuera mínima, porque el reino de la enfermedad está dominado por la emoción y por el miedo. Nuestra fragilidad emocional ante la enfermedad se asienta en la creencia de que somos invulnerables, una creencia que la enfermedad —especialmente la enfermedad grave— hace añicos, destruyendo así la seguridad e invulnerabilidad de nuestro universo privado y volviéndonos súbitamente débiles, desamparados e indefensos.

El problema estriba en que el personal sanitario se ocupa de las dolencias físicas pero suele descuidar las reacciones emocionales de sus pacientes. Y esta falta de atención hacia la realidad emocional del enfermo soslaya la creciente evidencia que demuestra el papel fundamental que desempeña el estado emocional en la vulnerabilidad a la enfermedad y en la prontitud del proceso de recuperación. Lamentablemente, sin embargo, la atención médica moderna no suele caracterizarse por ser emocionalmente muy inteligente.

El hecho es que la entrevista con una enfermera o con un médico debería ser una oportunidad para obtener una información tranquilizadora, amable y afectuosa y no, como suele ocurrir, una invitación a la desesperanza. No es infrecuente que los profesionales clínicos tengan demasiada prisa o se muestren indiferentes ante la angustia de sus pacientes. A decir verdad, también hay enfermeras y médicos compasivos que dedican tiempo a tranquilizar, informar y

medicar de la manera adecuada, pero la tendencia general parece abocarnos a un universo profesional en el que los imperativos institucionales transforman al personal sanitario en alguien demasiado indiferente a la vulnerabilidad de sus pacientes o demasiado presionado como para poder hacer algo al respecto. Y, si tenemos en cuenta la cruda realidad de un sistema sanitario cada vez más mediatizado por las cuestiones económicas, no parece que las cosas vayan a mejorar.

Más allá de las motivaciones humanitarias de que la labor del médico consiste tanto en cuidar como en curar, existen otras importantes razones que nos inducen a pensar que la realidad psicológica y sociológica de los pacientes compete también al dominio de la medicina. Existen pruebas claras de que la eficacia preventiva y curativa de la medicina podría verse potenciada si no se limitara a la condición clínica de los pacientes sino que tuviera también en cuenta su estado emocional. Obviamente, esto no es aplicable a todos los individuos y a todas las condiciones, pero el análisis de los datos procedentes de miles de casos nos permite afirmar hoy, sin ningún género de dudas, las ventajas clínicas que conlleva una intervención emocional en el tratamiento médico de las enfermedades graves.

Históricamente hablando, la medicina moderna se ha ocupado de la curación de la enfermedad (del desorden clínico) dejando de lado el sufrimiento (la vivencia que el paciente tiene de su enfermedad). Los pacientes, por su parte, se han visto obligados a compartir este punto de vista y a sumarse a una conspiración silenciosa que trata de ocultar las reacciones emocionales suscitadas por la enfermedad o a desdeñarías como algo completamente irrelevante para el curso de la misma, una actitud que se ve reforzada, asimismo, por un modelo médico que rechaza de pleno la idea misma de que la mente tenga alguna influencia significativa sobre el cuerpo.

No obstante, en el polo opuesto nos encontramos con una ideología igualmente contraproducente, la creencia de que somos los principales artífices de nuestras enfermedades, la creencia de que basta con afirmar que somos felices y salmodiar una retahíla de afirmaciones positivas para curarnos de las más graves dolencias. Pero esta panacea retórica que magnifica la influencia de la mente sobre la enfermedad no hace sino crear más confusión y aumentar la sensación de culpabilidad del paciente, como si la enfermedad fuera el testimonio palpable de un estigma moral o de una falta de valía espiritual.

La actitud justa está entre ambos extremos. Trataré, a continuación, de revisar la información científica disponible para poner de relieve estas contradicciones y aclarar con más precisión el peso de las emociones —y, en consecuencia, de la inteligencia emocional— en el curso de la salud y de la enfermedad.

«LA MENTE DEL CUERPO»: RELACIÓN ENTRE LAS EMOCIONES Y LA SALUD

Un descubrimiento realizado en 1974 en el laboratorio de la Facultad de Medicina y Odontología de la Universidad de Rochester nos obligó a recomponer el mapa biológico que hasta aquel momento teníamos sobre el cuerpo. El psicólogo Robert Ader descubrió que, al igual que el cerebro, el sistema inmunológico también es capaz de aprender, un hallazgo ciertamente sorprendente porque el conocimiento médico imperante por aquel entonces sostenía que el cerebro y el sistema nervioso central eran los únicos capaces de adaptarse a las exigencias del medio modificando su comportamiento. El hallazgo realizado por Ader inauguró una investigación que permitió descubrir las múltiples vías de comunicación existentes entre el sistema nervioso y el sistema inmunológico, las miles de conexiones biológicas que mantienen estrechamente relacionados la mente, las emociones y el cuerpo.

En este experimento, Ader administró a varias ratas blancas una medicación —que iba acompañada de la ingesta de agua edulcorada con sacarina— que disminuía artificialmente la cantidad de leucocitos T (destinados a combatir la enfermedad). Pero Ader descubrió, no obstante, que la mera administración de agua con sacarina —sin ningún tipo, por tanto, de medicación inhibidora— seguía provocando un descenso tal del número de células que algunas ratas terminaron enfermando y muriendo. Este experimento demostró que el sistema inmunológico había aprendido a responder al agua con sacarina, algo que, según el criterio científico prevalente, carecía de todo sentido.

Según el neurocientífico Francisco Varela, de la Escuela Politécnica de Paris, el sistema inmunológico constituye el « cerebro del cuerpo» , el que define su sensación de identidad, de lo que le pertenece y lo que no le pertenece.' Las células inmunológicas se desplazan por todo el cuerpo con el torrente sanguíneo, estableciendo contacto con casi todas las células del organismo y atacándolas cuando no las reconoce, cumpliendo así con la función de defendernos de los virus, las bacterias o el cáncer. Pero también puede darse el caso de que las células inmunológicas interpreten equivocadamente el mensaje de ciertas células del cuerpo y terminen ocasionando una enfermedad autoinmune, como la alergia o el lupus, por ejemplo. Hasta el día en que Ader realizó su imprevisto descubrimiento, los fisiólogos, los médicos y hasta los biólogos consideraban que el cerebro (con sus diferentes ramificaciones a través del cuerpo vía sistema nervioso central) y el sistema inmunológico eran entidades independientes y, por tanto, incapaces de influirse mutuamente. Según los conocimientos disponibles desde hacía un siglo, no existía ningún tipo de comunicación entre los centros cerebrales que controlan el sabor y aquellas regiones de la médula ósea encargadas de la fabricación de leucocitos.

En los años transcurridos desde entonces, el modesto descubrimiento realizado por Ader ha obligado a cambiar radicalmente nuestro criterio sobre las relaciones existentes entre el sistema inmunológico y el sistema nervioso central, dando origen a una nueva ciencia, la psiconeuroinmunologia (o PNI), actualmente en la vanguardia de la medicina. El mismo nombre de esta nueva ciencia da cuenta del vinculo existente entre la « mente» (psico), el sistema neuroendocrino (neuro) —que subsume el sistema nervioso y el sistema hormonal— y el término inmunología, que se refiere, obviamente, al sistema inmunológico.

A partir de entonces, una serie de investigadores ha descubierto que los mensajeros químicos más activos, tanto en el cerebro como en el sistema inmunológico, se concentran en las regiones nerviosas encargadas del control de las emociones. David Felten, colega de Ader, nos ha proporcionado algunas de las pruebas más concluyentes a favor de la existencia de un vinculo fisiológico directo entre las emociones y el sistema inmunológico. Felten comenzó observando que las emociones tienen un efecto muy poderoso sobre el sistema nervioso autónomo (encargado, entre otras cosas, de regular la cantidad de insulina liberada en la sangre y la tensión arterial). Trabajando con su esposa Suzanne y otros colegas, Felten logró determinar el lugar concreto en el que, por decirlo así, el sistema nervioso se comunica directamente con los linfocitos y las células macrófagas del sistema inmunológico. En sus observaciones realizadas con el microscopio electrónico, Felten descubrió también la existencia de conexiones directas entre las terminaciones nerviosas del sistema nervioso autónomo y las células del sistema inmunológico. Este punto físico de contacto permite a las células nerviosas liberar los neurotransmisores que regulan la actividad de las células inmunológicas (aunque, en realidad, la comunicación se establece en ambos sentidos), un hallazgo ciertamente revolucionario porque hasta la fecha nadie había sospechado siquiera que las células del sistema inmunológico pudieran ser el blanco de mensajes procedentes del sistema nervioso.

Para determinar con mayor precisión la importancia de estas terminaciones nerviosas en el funcionamiento del sistema inmunológico, Felten dio un paso más allá y llevó a cabo diferentes experimentos con animales a los que extrajo algunos de los nervios de los nódulos linfáticos y del bazo, en donde se elaboran y almacenan las células inmunológicas, y luego les inoculó varios virus para tratar de verificar la respuesta de su sistema inmunológico. El resultado de esta investigación constató un espectacular descenso en la respuesta inmunológica frente al ataque vírico. La conclusión de Felten es que, a falta de estas terminaciones nerviosas, el sistema inmunológico es incapaz de responder como debiera ante una invasión vírica o bacteriana. Así pues, en resumen, el sistema nervioso no sólo está relacionado con el sistema inmunológico sino que cumple

con un papel esencial para que éste desempeñe adecuadamente su función.

Otro factor fundamental en la relación existente entre las emociones y el sistema inmunológico está ligado a las hormonas liberadas en situaciones de estrés. Las catecolaminas (epinefrina y norepinefrina, llamadas también adrenalina y noradrenalina), el cortisol, la prolactina y los opiáceos naturales (como, por ejemplo, la-endorfina y la encefalina) son algunas de las hormonas liberadas en situaciones de tensión que tienen una gran influencia sobre las células del sistema inmunológico. Aunque las relaciones concretas existentes entre estas hormonas y el sistema inmunológico resultan muy difíciles de precisar, no cabe la menor duda de que su presencia entorpece el adecuado funcionamiento de las células inmunológicas. El estrés, por consiguiente, disminuye la resistencia inmunológica, al menos de forma provisional, tal vez como una estrategia de conservación de la energía necesaria para hacer frente a una situación que parece amenazadora para la supervivencia del individuo. Pero, en el caso de que el estrés sea intenso y prolongado, la inhibición puede terminar convirtiéndose en una condición permanente. ¿A partir del momento en que se hizo evidente la relación entre el sistema nervioso y el sistema inmunológico? los microbiólogos y otros científicos en general han seguido descubriendo cada vez más conexiones entre el cerebro, el sistema cardiovascular y el sistema inmunológico.

LAS EMOCIONES TOXICAS: DATOS CLÍNICOS

Pero, a pesar de tales pruebas, la inmensa mayoría de los médicos siguen mostrándose renuentes a aceptar la relevancia clínica de las emociones. Si bien es cierto que existen numerosas investigaciones que demuestran que el estrés y las emociones negativas debilitan la eficacia de distintos tipos de células inmunológicas, no siempre queda claro que su alcance establezca algún tipo de diferencia clínica.

Pero el hecho es que cada vez son más los médicos que reconocen la incidencia de las emociones en el desarrollo de la enfermedad. El doctor Camran Nezhat, eminente cirujano ginecológico de la Universidad de Stanford, afirma que « cuando una mujer a quien voy a intervenir quirúrgicamente me dice que tiene miedo, postergo de inmediato la intervención» , y luego prosigue diciendo « todos los cirujanos saben que la gente muy asustada no responde adecuadamente a una intervención quirúrgica, ya que tienden a sangrar en exceso, son más propensos a las infecciones y a las complicaciones y tardan más tiempo en recuperarse. Es mucho mejor, por tanto, que el paciente se halle completamente sereno» .

Es evidente que el pánico y la ansiedad aumentan la tensión arterial y que, en consecuencia, las venas dilatadas por la presión sanguínea sangran más

profusamente cuando son seccionadas por el bisturí del cirujano. El sangrado excesivo —recordémoslo— constituye una de las principales complicaciones a las que se enfrenta toda intervención quirúrgica, una complicación que a veces puede terminar conduciendo hasta la misma muerte.

Pero más allá de estos datos anecdóticos cada vez es mayor la información que subraya la importancia clínica de las emociones. Es posible que los datos más convincentes al respecto procedan de un metaanálisis que revisa los resultados de 101 investigaciones llevadas a cabo con miles de personas. Este metaestudio confirma hasta qué punto resultan nocivas para la salud las emociones perturbadoras « y demuestra que las personas que sufren de ansiedad crónica, largos episodios de melancolía y pesimismo, tensión excesiva, irritación constante, y escepticismo y desconfianza extrema, son doblemente propensas a contraer enfermedades como el asma, la artritis, la jaqueca, la úlcera péptica y las enfermedades cardíacas (cada una de la cuales engloba un amplio abanico de dolencias)» . Las emociones negativas son, pues, un factor de riesgo para el desarrollo de la enfermedad, similar al tabaquismo o al colesterol en lo que concierne a las enfermedades cardíacas. En resumen, pues, las emociones negativas constituyen una seria amenaza para la salud.

Habría que matizar, por último, que la presencia de una amplia correlación estadística no significa, en modo alguno, que todas las personas que experimentan estos sentimientos crónicos terminen siendo presa de alguna de estas enfermedades, pero la evidencia del papel que desempeñan las emociones es, con mucho, más amplia de lo que nos sugiere este metaestudio. Si prestamos atención a los datos relativos a emociones concretas, especialmente a las tres principales —la ira, la ansiedad y la depresión—, no cabe la menor duda de la relevancia clínica de las emociones, aun cuando los mecanismos biológicos concretos mediante los cuales actúan todavía no hayan sido completamente elucidados.

Cuando la ira resulta suicida

Un golpe lateral en su vehículo le llevó a emprender una frustrante y estéril peregrinación. Primero tuvo que cumplimentar tediosos formularios en la compañía de seguros y, después de demostrar que la carrocería de su coche había resultado seriamente dañada y que el responsable del accidente era el conductor del otro vehículo, todavía tuvo que pagar 800 dólares. Después de aquel incidente llegó a sentirse tan mal que el simple hecho de coger el coche bastaba para enojarle. Finalmente se vio en la obligación de vender su automóvil. Años más tarde, el mero recuerdo de aquella situación bastaba para hacerle palidecer de rabia.

Este desagradable incidente forma parte de un estudio llevado a cabo en la

Facultad de Medicina de la Universidad de Stanford sobre los efectos de la irritabilidad en los pacientes aquejados de una enfermedad cardíaca. El objeto del estudio —realizado sobre sujetos que, al igual que el hombre que acabamos de mencionar, habían padecido un ataque cardíaco— era el de averiguar el impacto del enfado sobre la actividad cardíaca. El resultado fue sorprendente porque, en el mismo momento en que los pacientes relataban los incidentes que les habían hecho sentirse furiosos, la eficacia de su bombeo cardíaco (denominada también, en ocasiones, « fracción de eyección») descendió un 5% y, en algunos casos, hasta el 7% o incluso más, un indicador que los cardiólogos consideran un síntoma de isquemia del miocardio, un peligroso descenso en la cantidad de sangre que llega al corazón.

Este descenso en la eficacia del bombeo cardíaco no ha sido constatado, en cambio, en presencia de otras sensaciones perturbadoras, como la ansiedad, por ejemplo, ni tampoco durante el ejercicio físico. El enojo, pues, parece ser una de las emociones más dañinas para el corazón. Y eso que, según relataron los afectados, el recuerdo del incidente problemático no les enfurecía ni la mitad de lo que lo habían estado cuando sucedió el incidente, un dato que demuestra que, en el curso de la situación real, su corazón se hallaba mucho más afectado.

Este descubrimiento se inserta en un conjunto de pruebas mucho más amplio extraído de una docena de estudios que subrayan el efecto dañino del enfado para el corazón. El antiguo punto de vista al respecto no aceptaba fácilmente que la personalidad tipo A —la persona que siempre tiene prisa y que padece una elevada tensión sanguínea— constituye un grave factor de riesgo para las enfermedades cardíacas, pero los nuevos descubrimientos realizados al respecto demuestran hoy que la irritabilidad constituye un claro factor de riesgo.

Muchos de los datos de que disponemos sobre la irritabilidad proceden de la investigación realizada por el doctor Redford Williams de la Universidad de Duke. Por ejemplo, Williams descubrió que los médicos que obtuvieron las puntuaciones más elevadas en un test de hostilidad realizado cuando todavía eran estudiantes mostraban, alrededor de los cincuenta años, un índice de mortalidad siete veces mayor que quienes habían obtenido puntuaciones más bajas. La tendencia al enfado constituye, pues, un predictor mejor del índice de mortalidad temprana que otros factores de riesgo tales como fumar, un nivel elevado de tensión arterial o el índice de colesterol en la sangre. Por su parte, las angiografías —una operación en la que se inserta un catéter en la arteria coronaria para cuantificar sus posibles lesiones— realizadas por el doctor John Barefoot, de la Universidad de Carolina del Norte, ayudaron a demostrar la existencia de una elevada correlación entre los resultados del test de hostilidad y la gravedad de la lesión coronaria.

Con ello no estamos afirmando en modo alguno que la irritabilidad termine ocasionando una enfermedad coronaria, sino sólo que constituye un factor de

riesgo más que tener en cuenta.

Como me explicó Peter Kaufman, director interino del Behavioral Medicine Branch of the National Heart. Lung, and Blood lnstitute: « aún no estamos en condiciones de afirmar rotundamente que el enfado y la hostilidad desempeñan un papel determinante en las primeras fases del desarrollo de una enfermedad coronaría, si contribuyen a intensificar el problema una vez que éste se ha manifestado o ambas cosas a la vez.» Tengamos en cuenta que cada nueva explosión de ira aumenta la frecuencia cardíaca y la tensión arterial, forzando así al corazón a un sobreesfuerzo adicional que, en el caso de repetirse asiduamente, puede terminar resultando sumamente perjudicial, especialmente si consideramos también que la fuerza del flujo sanguíneo que discurre por la arteria coronaria a cada latido en estas circunstancias « puede dar lugar a microdesgarros de los vasos sanguíneos, que favorecen el desarrollo de la placa. En el caso de las personas crónicamente enojadas, la aceleración habitual del ritmo cardíaco y la elevada presión arterial pueden terminar consolidando, en un período aproximado de treinta años, una placa arterial que contribuya a la aparición de la enfermedad coronaria» .

Como lo demuestra el estudio de los recuerdos irritantes de este tipo de enfermos, los mecanismos desencadenados por el enojo afectan directamente a la eficacia del bombeo cardíaco, una situación que convierte al enfado en un factor especialmente nocivo para las personas que se hallan aquejadas de una enfermedad coronaria. Un estudio realizado en la Facultad de Medicina de Stanford sobre 1.110 personas que, tras padecer un primer ataque cardíaco fueron sometidas a un seguimiento de más de ocho anos, puso de manifiesto que la propensión a la agresividad y a la irritabilidad aumenta el riesgo de sufrir nuevos ataques. Este resultado fue confirmado posteriormente por otra investigación realizada en la Facultad de Medicina de Yale sobre 999 personas que habían sufrido un ataque cardíaco y que también fueron sometidas a un seguimiento, esta vez de diez años. El resultado de esta investigación demostró que las personas especialmente susceptibles al enfado eran tres veces más proclives —y cinco veces mas, en el caso de que su nivel de colesterol fuera también elevado— a experimentar un paro cardíaco que las personas más tranquilas.

No obstante, los investigadores de Yale señalan que la irritabilidad no es el único factor que aumenta el riesgo de muerte por enfermedad cardíaca, sino que también lo son las emociones negativas intensas de todo tipo que regularmente liberan hormonas estresantes en el torrente sanguíneo. Pero hay que decir que, como demuestra un estudio realizado en la Facultad de Medicina de Harvard en el que se pidió a más de mil quinientas personas que habían sufrido un ataque al corazón que describieran el estado emocional en que se hallaban en las horas previas al ataque, la irritabilidad representa el caso más evidente de la estrecha

relación existente entre las emociones y las enfermedades del corazón. Este estudio demostró que el enfado duplica las probabilidades de que quienes sufren una enfermedad del corazón experimenten un paro cardíaco, y que este incremento del riesgo perdura hasta unas dos horas después de que el enfado haya desparecido.

Pero este descubrimiento no implica que debamos tratar de eliminar el enfado cuando éste resulte apropiado, puesto que también existen pruebas de que su represión aumenta la agitación corporal y la tensión arteriales Por otro lado, como hemos visto en el capítulo 5, el hecho de expresar el enfado contribuye a alimentarlo, haciendo más probable este tipo de respuesta frente a cualquier situación problemática. En opinión de Williams, la aparente paradoja existente entre el hecho de expresar o no el enfado carece de toda importancia, porque lo verdaderamente importante radica en la cronicidad o no de este estado de ánimo. La expresión ocasional de la hostilidad no resulta peligrosa para la salud; el problema surge cuando la irritabilidad se hace tan constante como para permitirnos adscribir al sujeto a un tipo de personalidad hostil, un estilo personal anclado en la desconfianza y el escepticismo y propenso a las críticas sarcásticas y humillantes, así como a los accesos de mal humor. Pero el hecho es que la irritabilidad crónica no supone necesariamente una sentencia de muerte sino que, por el contrario, constituye un hábito y que, como tal, puede ser modificado. En este sentido, resulta relevante el resultado de un programa desarrollado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Stanford y dirigido a un grupo de pacientes que habían sufrido un ataque cardíaco con la intención de ayudarles a moderar las actitudes que les hacían proclives al mal genio. Este entrenamiento en el control del enfado condujo a una disminución del 44% en la incidencia de nuevos ataques cardíacos en comparación con aquellos otros pacientes que no se habían sometido a él. Otro programa concebido por Williams arrojó resultados igualmente esperanzadores El programa de Williams, al igual que el de Stanford, tiene por objeto enseñar los rudimentos básicos de la inteligencia emocional, especialmente en lo que concierne al desarrollo de la empatía y a la atención a los síntomas menores del enfado apenas se advierta su presencia. Este programa pide a los participantes que hagan el esfuerzo decidido de anotar los pensamientos escépticos u hostiles en el mismo momento en que se presenten. En el caso de que éstos persistan, el sujeto debe tratar de interrumpirlos diciendo (o pensando) «¡alto!» y, a continuación, debe tratar de reemplazarlos por otros más positivos. En el caso, por ejemplo, de que el ascensor se retrase, uno debería tratar de buscar una explicación positiva en lugar de enojarse por la falta de cuidado de la persona a quien uno supone responsable y, por ejemplo, en lo que respecta a los encuentros interpersonales frustrantes, los pacientes deben desarrollar la capacidad de ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona. La empatía, en suma, constituye un auténtico bálsamo para el enfado.

Como me dijo Williams: « el antídoto más adecuado contra la irritabilidad consiste en el desarrollo de una actitud más confiada. Todo lo que se requiere es una motivación adecuada, pero cuando las personas comprenden que su irritación puede conducirles rápidamente a la tumba, se encuentran mucho más predispuestas a intentarlo» .

El estrés: la ansiedad desproporcionada e inoportuna

« Me sentía continuamente ansiosa y tensa, una situación que empezó mientras estaba en el instituto y era una excelente estudiante. Entonces comencé a preocuparme por las notas, los horarios y la relación con los profesores y mis compañeros. Mis padres me presionaban para que me esforzara todavía más y para que me convirtiera en una estudiante modelo… Supongo que entonces sencillamente me derrumbé ante tanta presión, porque mis problemas digestivos comenzaron durante el último año de instituto. Desde aquella época he tenido que evitar el café y las comidas picantes, y cuando me siento inquieta o tensa, noto como si el estómago me ardiera, y cada vez que estoy preocupada siento náuseas» .

Según la experiencia científica disponible, es muy posible que la ansiedad —la angustia ocasionada por las presiones de la vida— sea la emoción que se halle más relacionada con el inicio y el proceso de recuperación de una enfermedad. Desde un punto de vista evolutivo, la ansiedad tal vez resultara útil cuando cumplía con la función de predisponemos a afrontar algún tipo de peligro, pero en la vida moderna suele manifestarse de forma desproporcionada e inoportuna. En tal caso, la angustia no constituye tanto una respuesta de activación ante un peligro real como una reacción ante una situación cotidiana o que no es más que el producto de nuestra imaginación. En este sentido, los ataques repetidos de ansiedad constituyen un indicador de un elevado nivel de estrés que, en casos como el descrito en el párrafo anterior, son un ejemplo de la forma en que la ansiedad y el estrés contribuyen a incrementar los problemas médicos.

En 1993, la revista Archives of Internal Medicine publicó una extensa investigación realizada por el psicólogo de Yale Bruce McEwen, en la que refería las consecuencias de la relación existente entre el estrés y la enfermedad, una relación que compromete a la función inmunológica hasta el punto de acelerar la metástasis, aumentar la vulnerabilidad ante las infecciones víricas, incrementar la formación de placa que conduce a la arteriosclerosis, acelerar la formación de trombos que pueden causar un infarto de miocardio, fomentar la manifestación de la diabetes de tipo I y el curso de la diabetes de tipo II, y desencadenar o agravar los ataques de asma. El estrés también puede contribuir a la ulceración del tracto gastrointestinal y a empeorar los síntomas de la colitis ulcerosa y la inflamación intestinal. Hasta el mismo cerebro, a largo plazo, es susceptible a los

efectos del estrés sostenido, incluyendo las lesiones del hipocampo y afectando, en consecuencia, a la memoria. Según McEwen: « cada vez hay más pruebas que demuestran que las experiencias estresantes afectan directamente al sistema nervioso» . Los estudios realizados sobre enfermedades infecciosas como la gripe, el resfriado y el herpes, proporcionan una evidencia médica particularmente relevante a este respecto. Continuamente nos hallamos expuestos a la acción de estos virus, pero nuestro sistema inmunológico suele mantenerlos a raya, excepto en aquellos momentos en los que el estrés emocional mina nuestras defensas. Ciertos experimentos han demostrado que el estrés y la ansiedad debilitan la fortaleza del sistema inmunológico, aunque no queda suficientemente claro si el alcance de esta merma tiene alguna relevancia clínica, es decir, si resulta tan decisiva como para dejar expedito el camino a la enfermedad. De hecho, la relación científica más evidente existente entre el estrés y la ansiedad y la vulnerabilidad clínica procede de las investigaciones prospectivas, es decir, de aquellas investigaciones realizadas con personas sanas, en las que se registra el aumento de la ansiedad y luego se observa si se ha producido un debilitamiento del sistema inmunológico y la posterior manifestación de la enfermedad.

Un estudio realizado por Sheldon Cohen, psicólogo de la Universidad de Carnegie-Mellon, y otros científicos, en una unidad especializada en resfriados situada en Sheffield, Inglaterra, cuantificó la magnitud del estrés que experimentaba la gente en sus vidas y luego los expuso sistemáticamente a la acción del virus del resfriado. El hecho es que no todos los sujetos expuestos al virus cayeron enfermos porque un sistema inmunológico fuerte puede —y así lo hace continuamente— resistirse a la acción del virus del resfriado. El resultado del experimento demostró que cuanta más tensión experimenta la persona en su vida cotidiana, mayor es su predisposición a contraer un resfriado. Sólo el 27% de quienes presentaban un bajo nivel de estrés contrajeron la enfermedad después de haber sido expuestos a la acción del virus; cosa que, por el contrario, ocurrió en el 47% de quienes tenían una vida más estresante. Esta parece una prueba irrefutable de que el estrés debilita el sistema inmunológico. (Hay que decir también que ésta podría ser una de esas investigaciones que confirma lo que todo el mundo sospechaba, una hipótesis elevada ahora a la categoría de conclusión científica por el rigor metodológico con que se ha realizado.)

Otro estudio similar, realizado, en este caso con matrimonios que durante tres meses fueron sometidos a un seguimiento para determinar los acontecimientos problemáticos a los que estaban sujetos (como peleas matrimoniales, por ejemplo) demostró fehacientemente que tres o cuatro días después de una disputa particularmente intensa, contraían un resfriado o una infección de las vías respiratorias. Este lapso suele ser, precisamente, el tiempo de incubación de la mayor parte de los virus, sugiriéndonos que la exposición a éstos mientras se

hallaban preocupados y alterados les volvió especialmente vulnerables. La misma pauta de estrés-infección es aplicable también al virus del herpes (tanto al que afecta a la zona de los labios como al genital). Después de que una persona haya sido afectada por el virus, éste permanece en el cuerpo en estado latente, manifestándose tan sólo de manera ocasional. Si éste fuera el caso, el nivel de anticuerpos en el torrente sanguíneo nos permite determinarla y próxima incidencia del virus. Este indicador ha permitido predecir la reactivación del virus del herpes en estudiantes de medicina que deben afrontar los exámenes finales, en mujeres recién separadas y en personas sometidas a la presión constante de tener que cuidar a un familiar aquejado de la enfermedad de Alzheimer. Otras investigaciones han demostrado que la ansiedad no sólo provoca una disminución de la respuesta inmunológica sino que también tiene efectos negativos sobre el sistema cardiovascular.

Mientras la irritabilidad crónica y los episodios repetidos de cólera parecen aumentar el riesgo de enfermedad coronaria en los hombres, las emociones más letales para las mujeres son la ansiedad y el miedo. Un estudio llevado a cabo en la Facultad de Medicina de la Universidad de Stanford sobre más de mil personas que habían padecido un ataque al corazón demostró que las mujeres que habían sufrido un segundo ataque presentaban un elevado índice de miedo y ansiedad que, en la mayoría de los casos, adoptaba la forma de fobias paralizantes que, tras el primer ataque, las llevaba a dejar de conducir, abandonar el trabajo y encerrarse en su casa. Los efectos fisiológicos perniciosos que acompañan al estrés y la ansiedad mental —el tipo de estrés provocado por los trabajos en que uno se halla sometido a una presión constante o a condiciones vitales difíciles (como, por ejemplo, las que aquejan a las madres que viven solas con sus hijos y tienen que arreglárselas para trabajar y cuidar de su familia) —están siendo estudiados minuciosamente. Stephen Manuck, psicólogo de la Universidad de Pittsburgh, llevó a cabo un experimento en el que sometió a treinta voluntarios a condiciones de estrés mientras controlaba la tasa en sangre de ATP (adenosintrifosfato, una sustancia secretada por los trombocitos que es capaz de provocar cambios en los vasos sanguíneos y ocasionar un ataque de apoplejía). El experimento demostró que cuanto más intenso era el estrés mayor era el nivel de ATP, así como el latido cardíaco y la tensión arterial.

Es comprensible, pues, que los riesgos para la salud aumenten en el caso de aquellos oficios cuyo desempeño exija un esfuerzo y una eficacia extremos sin que el sujeto tenga la menor posibilidad de controlar las condiciones de trabajo (una situación que hace que los conductores de autobús, por ejemplo, presenten un elevado índice de hipertensión arterial). En un estudio llevado a cabo con 569 pacientes aquejados de cáncer colorrectal en el que se utilizó un grupo de control similar, quienes habían experimentado un deterioro manifiesto de sus condiciones laborales durante los diez años anteriores demostraron ser cinco veces y media

más proclives a desarrollar cáncer que aquéllos otros que no se hallaban sometidos al mismo nivel de estrés. La importancia médica del estrés es tal que las técnicas de relajación —orientadas a reducir directamente el grado de excitación fisiológica— se están utilizando clínicamente para aliviar los síntomas de numerosas enfermedades crónicas (entre las que se incluyen, por citar sólo unas pocas, las enfermedades cardiovasculares, ciertos tipos de diabetes, la artritis, el asma, los desórdenes gastrointestinales y el dolor crónico). El aprendizaje de la relajación proporciona a los pacientes la ocasión de controlar sus sensaciones y de evitar así un posible empeoramiento de su condición debido al estrés y la angustia emocional.

El coste médico de la depresión

Años después de haber sido sometida a una intervención quirúrgica para extirparle un tumor maligno se le detectó una metástasis en el pecho. Su médico ya no le habló de curación y le dijo que la quimioterapia sólo prolongaría —como mucho— unos pocos meses más su vida. Comprensiblemente, se sumió en una profunda depresión y siempre que acudía al oncólogo acababa estallando en lágrimas. Sin embargo, la única respuesta que recibía del facultativo cada vez que esto ocurría era pedirle que abandonara la consulta.

Dejando de lado el daño motivado por la desconsiderada actitud del oncólogo ¿tenía acaso alguna relevancia clínica el hecho de que éste no supiera relacionarse con el desconsuelo de su paciente? A partir del momento en que una enfermedad alcanza ese grado de virulencia no parece probable que las emociones puedan tener algún tipo de efecto apreciable en su desarrollo. Aunque es evidente que la cualidad de los últimos meses de vida de esta mujer se vio ensombrecida por la depresión, todavía no está claro el efecto de la tristeza sobre el curso del cáncer. Pero el hecho es que hay muchas investigaciones que apuntan a la conclusión de que la depresión desempeña un papel relevante en otras condiciones clínicas, especialmente en lo que concierne a la fase de empeoramiento de la enfermedad. Cada vez es mayor la evidencia de que los pacientes deprimidos que se hallan aquejados de una enfermedad grave también deberían recibir tratamiento para su depresión.

Una de las complicaciones que conlleva el tratamiento de la depresión es que sus síntomas, entre los que se incluye el letargo y la pérdida de apetito, suelen confundirse con los síntomas de otras enfermedades, especialmente en el caso de que sean tratados por médicos que tengan poca experiencia en el diagnóstico psiquiátrico. Y esa incapacidad para diagnosticar y tratar la depresión que puede acompañar a una enfermedad grave (como ocurría en el caso de la mujer aquejada de cáncer de mama) puede constituir, en si misma, un riesgo añadido para su desarrollo.

Doce de los trece pacientes aquejados de depresión que formaban parte de un grupo de cien que habían sido sometidos a un trasplante de médula ósea fallecieron antes del primer año, mientras que 34 de los 87 restantes todavía seguían con vida dos años después. Por otra parte, la probabilidad de que los pacientes aquejados de insuficiencia renal crónica que eran sometidos a diálisis y a quienes se había diagnosticado una depresión mayor falleciera en los dos años posteriores era mucho mayor que la de aquellos otros que no estaban deprimidos, un hecho que demuestra que la depresión es un mejor predictor que cualquier otro síntoma clínico. Pero la vía que conecta la emoción con la condición médica no es biológica sino actitudinal; dicho de otro modo, los pacientes depresivos están menos predispuestos a colaborar con el tratamiento y pueden mentir sobre la dieta, lo cual, obviamente, les expone a un riesgo todavía mayor.

La depresión también parece tener cierta incidencia sobre las enfermedades cardíacas. En un estudio realizado con 2.832 personas de mediana edad que fueron sometidas a un seguimiento de doce años, quienes experimentaban una sensación de permanente abatimiento y desesperación presentaban una tasa más elevada de mortalidad debida a enfermedades cardíacas y en el 3% de los casos aquejados de una depresión mayor, esa tasa era cuatro veces superior.

La depresión parece suponer un riesgo médico especialmente grave para los supervivientes de un ataque cardíaco. En una investigación realizada en un hospital de Montreal, los pacientes deprimidos que fueron dados de alta después de haber padecido un primer ataque al corazón presentaron un índice de mortalidad muy elevado durante los seis meses siguientes. La tasa de mortalidad de uno de cada ocho pacientes de los mas seriamente deprimidos de ese estudio era cinco veces superior a la de otros pacientes aquejados de una enfermedad similar, un factor de riesgo tan importante como las principales causas de muerte por ataque cardíaco, como la disfunción del ventrículo izquierdo o la existencia de un historial previo en este sentido. Uno de los posibles mecanismos que explicaría esta situación es que la depresión incide directamente en la variabilidad del latido cardíaco, incrementando así el riesgo de arritmias fatales.

También se ha constatado que la depresión puede obstaculizar el proceso de recuperación de las fracturas de cadera. En un determinado estudio llevado a cabo con varios miles de ancianas aquejadas de este tipo de lesión, todas ellas fueron objeto de un diagnóstico psiquiátrico en el momento de ingresar en el hospital. Las que fueron diagnosticadas de depresión no sólo permanecieron ingresadas una media de ocho días más que aquéllas otras que padecían lesiones similares pero que no presentaban ningún síntoma de depresión, sino que tan sólo un tercio de ellas logró volver a caminar de nuevo. Por su parte, las mujeres deprimidas que, además de la atención médica correspondiente, recibieron ayuda psiquiátrica para tratar de superar su depresión, necesitaron menos fisioterapia para poder volver a caminar y tuvieron menos reingresos en los tres

meses posteriores a que se les diera el alta que aquellas otras que no recibieron ningún tipo de tratamiento psicológico.

Otro estudio demostró que uno de cada seis pacientes cuya condición física era tan calamitosa que se hallaban entre el 10% de personas que más recurrían a los servicios médicos (porque estaban afectados de diversas dolencias como, por ejemplo, la diabetes y la enfermedad cardíaca) se hallaba aquejado de una depresión grave. Y, cuando estos pacientes recibieron atención psicológica, el número de días al año que estuvieron de baja descendió de 79 a 51 en quienes estaban aquejados de depresión mayor y de 62 a 18 días en quienes sufrían una depresión moderada.

LOS BENEFICIOS CLÍNICOS DE LOS SENTIMIENTOS POSITIVOS

No cabe duda, pues, de los efectos nocivos de la irritabilidad, la ansiedad y la depresión. La ansiedad y la irritabilidad crónicas vuelven a las personas más susceptibles a la acción de un amplio abanico de enfermedades, y aunque la depresión no constituya la causa directa de la enfermedad, sí que parece interferir, en cambio, en el curso de su recuperación y aumentar el riesgo de mortalidad, especialmente en el caso de los pacientes aquejados de enfermedades graves.

Pero si las diversas formas de la angustia emocional crónica pueden llegar a ser nocivas, la gama opuesta de emociones puede ser, hasta cierto punto, tonificante. Pero con ello no estamos diciendo que las emociones positivas sean curativas ni que la risa o la felicidad puedan, por sí solas, invertir el curso de una enfermedad grave. Su efecto tal vez sea muy sutil pero los estudios realizados sobre miles de personas no dejan lugar a duda sobre el papel que desempeñan las emociones positivas en el conjunto de variables que afectan al curso de una enfermedad.

El coste del pesimismo y las ventajas del optimismo

El pesimismo —al igual que la depresión— tiene su precio, mientras el optimismo, por el contrario, supone considerables ventajas.

Un estudio evaluó el grado de optimismo o pesimismo de ciento veintidós hombres que habían sufrido un primer ataque cardíaco. Ocho años más tarde, veintiuno de los veinticinco más pesimistas habían muerto, mientras que sólo habían fallecido seis de los veinticinco más optimistas. Este estudio pone de relieve la importancia de la actitud mental que se ha revelado como un mejor predictor de supervivencia que otros factores clínicos (como el daño físico experimentado por el corazón en ese primer ataque, el infarto, la tasa de

colesterol o la tensión arterial). Otra investigación demostró que los pacientes más optimistas que habían sufrido una operación de bypass arterial se recuperaban mucho antes y sufrían menos complicaciones, tanto durante como después de la intervención, que los más pesimistas. La esperanza, al igual que su pariente cercano el optimismo, también constituye un factor curativo. En este sentido, las personas esperanzadas se muestran comprensiblemente más capaces de superar los retos que les presente la vida, incluyendo los problemas mentales. En un estudio realizado entre personas paralizadas por una lesión en la espina dorsal, las más esperanzadas tenían una mayor movilidad física que aquéllas otras aquejadas de la misma incapacidad pero que se sentían desesperanzadas. La esperanza resulta especialmente relevante en el caso de las parálisis por lesiones de la médula espinal, ya que este tipo de tragedia clínica suele aquejar a jóvenes que han sufrido un accidente automovilístico y que tendrán que permanecer en esta penosa condición durante el resto de su vida. El modo en que la persona reacciona emocionalmente ante este hecho tiene profundas consecuencias en el esfuerzo que realice para mejorar su funcionalidad física y social. Existen muchas posibles explicaciones de las importantes consecuencias de una actitud pesimista u optimista sobre la salud. Una hipótesis sostiene que el pesimismo aboca a la depresión y que ésta, a su vez, afecta a la resistencia del sistema inmunológico frente a las infecciones y los tumores. Pero ésta no es más que una especulación que, hasta la fecha, no se ha podido comprobar. Otra teoría afirma que la persona pesimista es incapaz de cuidarse a si misma y, en relación con esto, se aducen estudios que demuestran que los pesimistas fuman y beben más y hacen menos ejercicio que los optimistas, es decir, que tienen hábitos más perjudiciales para la salud. Tal vez un día descubramos que la fisiología de la esperanza supone una ventaja biológica en la lucha del cuerpo contra la enfermedad.

Con la ayuda de mis amigos: el valor clínico de las relaciones interpersonales

Habría que añadir, por un lado, el aislamiento a la lista de riesgos emocionales para la salud y decir, por el otro, que los vínculos emocionales constituyen un elemento protector. Los estudios realizados a lo largo de dos décadas sobre más de treinta y siete mil sujetos han demostrado que el aislamiento social —la sensación de que uno no tiene a nadie con quien compartir sus sentimientos o mantener cierta intimidad— duplica las probabilidades de contraer una enfermedad y de morir Según un informe publicado en Science en 1987, el aislamiento « tiene la misma incidencia en la tasa de mortalidad que el tabaco, la tensión arterial elevada, el alto nivel de colesterol, la obesidad y la falta de ejercicio físico» . El tabaquismo multiplica por 1,6 veces el riesgo de mortalidad mientras que el aislamiento social lo duplica, convirtiéndolo así, a

todas luces, en un importantísimo factor de riesgo para la salud. Los hombres, por otra parte, soportan peor el aislamiento que las mujeres. En este sentido, los hombres solitarios son de dos a tres veces más propensos a morir que quienes mantienen estrechos lazos con los demás mientras que, en lo que respecta a las mujeres solitarias, este riesgo es sólo una vez y media superior al de las mujeres más sociables. Esta diferencia en el impacto que tiene la soledad sobre las mujeres y sobre los hombres puede radicar en que aquéllas tienden a establecer relaciones emocionalmente más próximas que éstos y que, tal vez por ello, no precisen de la misma cantidad de relaciones que los hombres.

Soledad, no obstante, no significa aislamiento. Son muchas las personas que viven retiradas o que tienen muy pocos amigos y que, en cambio, se sienten satisfechas y gozan de una salud excelente. El aislamiento que implica un riesgo clínico consiste en la sensación subjetiva de desarraigo y de no tener a nadie a quien recurrir. Y esta situación resulta terrible en la moderna sociedad urbana por el creciente aislamiento producido por la televisión y por el declive de los hábitos sociales (como pertenecer a una asociación o visitar a los amigos) y confiere un valor añadido a grupos de autoayuda tales como Alcohólicos Anónimos u otras comunidades similares.

El estudio que hemos mencionado anteriormente sobre cien pacientes que habían sufrido un trasplante de médula ósea también demostró el poder del aislamiento como factor de mortalidad y, en cambio, el valor curativo de las relaciones próximas El 54% de los pacientes de este estudio que sentían que contaban con el apoyo emocional de su esposa, su familia o sus amigos, seguían viviendo al cabo de dos años, cosa que sólo ocurría en el 20% de quienes se sentían emocionalmente desamparados. De modo similar, los ancianos que han sobrevivido a un ataque cardíaco y cuentan con dos o más personas que les proporcionan consuelo emocional tienden a vivir un año más que quienes carecen de este apoyo. Quizás el testimonio más elocuente del potencial curativo de las relaciones emocionales nos lo proporcione una investigación realizada en Suecia y publicada en l993. Esta investigación ofreció a todos los hombres que habitaban en la ciudad sueca de Góteborg nacidos en 1933, un examen médico gratuito. Siete años más tarde se contactó nuevamente con los 752 hombres que habían acudido al reconocimiento y se comprobó que 41 de ellos habían fallecido.

Quienes habían declarado estar sometidos a un intenso estrés emocional mostraron un promedio de mortalidad tres veces superior a quienes habían manifestado que sus vidas eran plácidas y tranquilas. La ansiedad emocional estaba causada por cuestiones diversas, como las dificultades financieras, la inseguridad laboral, el paro, los procesos judiciales o el divorcio. El hecho de haber sufrido tres o más de estos problemas en el año anterior a que se efectuara el primer examen demostró ser un predictor de la mortalidad más poderoso —

durante el período de los siete años siguientes— que otro tipo de indicadores clínicos como la tensión arterial elevada, la excesiva concentración de triglicéridos en la sangre o el alto nivel de colesterol.

Sin embargo, entre los hombres que afirmaron que contaban con una estrecha red de relaciones —esposa, amigos íntimos, etcétera— no existía ninguna relación entre el nivel de estrés y el índice de mortalidad. Contar con personas en quienes confiar y con las que poder hablar, personas que puedan ofrecernos consuelo, ayuda y consejo, nos protege del impacto letal de los traumas y los contratiempos de la vida.

La cualidad de las relaciones, así como su frecuencia, parecen ser la clave para reducir el nivel de estrés. Las relaciones negativas tienen un precio muy elevado; las discusiones conyugales, por ejemplo, inciden negativamente en el sistema inmunológico y, como demuestra un estudio realizado entre compañeros de clase, cuanto mayor era el rechazo entre ellos, mayor era también la predisposición a resfriarse, a contraer la gripe y a acudir al médico. En opinión de John Cacioppo, el psicólogo de la Universidad Estatal de Ohio que llevó a cabo este estudio, « las relaciones más importantes de nuestras vidas y las que más incidencia parecen tener sobre la salud son las que mantenemos con las personas con quienes convivimos cotidianamente. Las relaciones más significativas son las que más importancia tienen para nuestra salud»

El poder curativo del apoyo emocional

En Las intrépidas aventuras de Robin Hoad, Robin advierte a un joven simpatizante: « habla libremente y revélanos tus cuitas El fluir de las palabras apacigua el corazón de quien sufre; es como abrir las compuertas cuando el embalse amenaza con desbordarse» .

Este retazo de sabiduría popular refleja el hecho de que descubrir nuestros sentimientos constituye una excelente medicina para el corazón apesadumbrado. La corroboración científica del consejo de Robin nos la proporciona James Pennebaker, psicólogo de una Universidad Metodista del Sur, quien ha demostrado experimentalmente el efecto beneficioso que conlleva hablar de los problemas que más nos preocupan. El método utilizado por Pennebaker es muy sencillo y consiste en pedir a la persona que dedique quince o veinte minutos cada día, durante cinco días, a escribir acerca de « la experiencia más traumática de toda su vida» o de alguna otra situación presente que le resulte especialmente apremiante. Tampoco es preciso que muestre luego a nadie el contenido del escrito puesto que, si la persona lo desea, puede mantenerlo completamente en secreto.

El efecto manifiesto de esta especie de confesión resultó sorprendente, ya que fortaleció la función inmunológica, provocó un descenso significativo en la

frecuencia de visitas a los centros de salud durante los seis meses posteriores, disminuyó el absentismo laboral e incluso mejoró la función enzimática del hígado.

Del mismo modo, aquellas personas cuyos relatos mostraban más sentimientos angustiosos también lograban mejorar el funcionamiento de su sistema inmunológico. Este estudio ha demostrado que la pauta « mas saludable» de exteriorización de los sentimientos problemáticos comienza cargada de tristeza, ansiedad, irritabilidad o cualquier otro tipo de sentimiento implicado y, a lo largo de los días siguientes, prosigue estableciendo un hilo narrativo que permite dar algún sentido al trauma o al problema en cuestión.

Es evidente que este proceso es equivalente a lo que ocurre en ciertos tipos de psicoterapia. De hecho, el resultado de la investigación de Pennebaker explica también la manifiesta mejora clínica de aquellos pacientes que reciben un tratamiento psicoterapéutico adicional frente a quienes sólo son objeto de tratamiento médico. Es muy posible que la demostración más palpable de la incidencia clínica del apoyo emocional nos la proporcione un estudio realizado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Stanford con mujeres aquejadas de metástasis avanzada de cáncer de mama. Todas las mujeres que participaban en la investigación habían sido sometidas a algún tipo de tratamiento, frecuentemente quirúrgico, tras el cual habían experimentado una grave recaída. Clínicamente hablando, era sólo cuestión de tiempo que el cáncer acabara con sus vidas. El resultado de esta investigación sorprendió a toda la comunidad médica, comenzando por el mismo doctor David Spiegel, el director del estudio, ya que puso de manifiesto que las pacientes que habían recibido apoyo psicológico sobrevivieron el doble de tiempo que aquéllas otras que afrontaron a solas la enfermedad Todas las mujeres recibieron el mismo tratamiento médico y la única diferencia consistía en que algunas de ellas acudían, además, a grupos de encuentro en los que podían sincerarse con otras mujeres que comprendían perfectamente sus problemas y que estaban dispuestas a escuchar sus penas, sus miedos y su impotencia. Éste solía ser el único lugar en el que podían manifestar abiertamente sus emociones porque las personas con quienes convivían tenían miedo a hablar del cáncer y de la inminencia de la muerte. Las mujeres que asistieron a los grupos vivieron un promedio de diecinueve meses más que las otras, lo cual supone un incremento de la esperanza de vida en este tipo de pacientes superior al de cualquier tratamiento médico. Como me dijo el doctor Jimmie Holland, psiquiatra y director del servicio de oncología del Memorial Hospital de Sloan-Kettering, un centro para el tratamiento del cáncer situado en la ciudad de Nueva York: « todos los pacientes afectados por el cáncer deberían participar en este tipo de grupos» . En este sentido deberíamos tomar ejemplo de las compañías farmacéuticas, que no dudan en invertir todos los esfuerzos necesarios para desarrollar un nuevo fármaco una vez que ha demostrado su

eficacia para alimentar la esperanza de vida de los enfermos.

PROMOVER UNA ATENCIÓN MÉDICA EMOCIONALMENTE INTELIGENTE

El día en que un chequeo rutinario reveló rastros de sangre en mi orina, el médico me sometió a unas pruebas analíticas en las que se me inyectó un isótopo radioactivo. Yo estaba recostado en la camilla mientras un aparato de rayos X iba radiografiando el recorrido de la substancia radioactiva a través de mis riñones y vejiga. Asistí a la prueba con un amigo íntimo —también médico— que había venido de visita y se ofreció a acompañarme. Mi amigo permaneció sentado en la habitación mientras el aparato de rayos X iba desplazándose automáticamente por un carril, girando de un lado a otro y tomando imágenes desde todos los ángulos.

El examen duró cerca de hora y media y, cuando estaba a punto de terminar, el nefrólogo entró apresuradamente en la habitación, se presentó y desapareció de nuevo a toda prisa para estudiar las radiografías obtenidas.

Luego mi amigo y yo nos dirigimos a su consulta. Yo todavía estaba algo confuso y aturdido por la prueba y carecía de la suficiente presencia de ánimo como para consultar las dudas que me habían acosado durante toda la mañana. Pero mi compañero silo hizo:

—Doctor —dijo—, el padre de mi amigo murió de cáncer de vejiga y él está ansioso por saber si la radiografía ha detectado algún síntoma de cáncer.

—Nada anormal —fue la lacónica respuesta que nos espetó el especialista antes de precipitarse a atender a la siguiente cita.

La impotencia que experimenté para plantear una cuestión que tanto me interesaba se repite a diario miles de veces en los hospitales y las clínicas de todo el mundo. Una investigación realizada sobre los pacientes que aguardan en las salas de espera reveló que cada persona tiene una media de tres preguntas que hacer al médico que va a visitar. No obstante, al abandonar la consulta sólo ha logrado plantear la mitad de sus dudas. Este hecho demuestra que la medicina actual soslaya de pleno una de las principales necesidades emocionales de los pacientes, ya que las preguntas sin respuesta generan dudas, miedos e impotencia, y así despiertan todo tipo de resistencias a emprender tratamientos que no logran comprender.

La medicina debería ampliar su perspectiva sobre la salud hasta llegar a englobar la realidad emocional de los pacientes.

Por ejemplo, en la rutina médica habitual se podría incluir una información detallada que permitiera al paciente adoptar con mayor conocimiento las decisiones más adecuadas. En la actualidad existen servicios telefónicos informatizados que ofrecen al consultante información médica relativa a su caso, lo cual les permite contar con suficientes elementos como para comprender, en

la medida de lo posible, las decisiones tomadas por sus pacientes. También existen programas que enseñan a los pacientes a plantear las preguntas que más les interesen para que no se dé el caso de que abandonen la consulta con las mismas dudas con las que entraron en El período que precede a una intervención quirúrgica o a un análisis intrusivo o doloroso está cargado de tensión y ansiedad para el paciente y, por tanto, constituye una oportunidad inestimable para abordar las dimensiones emocionales del problema.

Existen hospitales que han desarrollado programas preoperatorios que ayudan a los pacientes a mitigar sus temores y a asumir de buen grado las posibles molestias, enseñándoles técnicas de relajación, respondiendo adecuadamente a las dudas que pueda suscitarles la intervención y relatándoles anticipadamente sus ventajas una vez se hayan restablecido Los pacientes que reciben este tipo de tratamiento emocional se recuperan de la intervención quirúrgica entre dos y tres días antes que el resto. Para algunos pacientes la mera hospitalización puede constituir una experiencia de aislamiento y desamparo No obstante hoy en día existen algunos hospitales que han comenzado a ofrecer a los familiares la Posibilidad de acompañar al enfermo, cocinar para él y cuidarle como si estuviera en casa, un verdadero paso adelante en la dirección correcta que, Paradójicamente tan frecuente resulta en los países del Tercer Mundo. La enseñanza de la relajación también puede ayudar a que el paciente aprenda a relacionarse con la angustia que le producen los síntomas de la enfermedad así como con las emociones que éstos pueden llegar a provocarle, e incluso a magnificarla. Un modelo ejemplar en este Sentido nos lo proporciona la Clínica para la Reducción del estrés, dirigida por Ion KabatZinn sita en el Centro Médico de la Universidad de Massachusetts, que ofrece a los pacientes un curso de diez semanas de duración sobre yoga y desarrollo de la atención. El objetivo de este programa apunta a que el paciente tome conciencia de sus emociones y cultive cotidianamente la relajación profunda Algunos hospitales han elaborado también vídeos pedagógicos al respecto que pueden contemplarse en las salas de estar del hospital una dieta emocional más provechosa para las personas con los intrascendentes culebrones de la televisiones, alicientes que la relajación y el yoga también forman parte integral de un innovador programa desarrollado por el doctor Dean Ornish para el tratamiento de las enfermedades cardíacas Después de un año de participación en el programa —que incluía una dieta baja en grasas—, los pacientes cuya condición cardiovascular era tan grave como para requerir un bypass lograron revertir la formación de la placa arterial En opinión de Omish el adiestramiento en las técnicas de relajación constituye una parte fundamental de su programa que, al igual que ocurre con el programa de Kabat Zinn trata de sacar partido de lo que el doctor Herbert Benson denomina la « respuesta de relajación» el opuesto fisiológico de la tensa excitación que tanta incidencia tiene en un abanico tan amplio de condiciones clínicas.

Debemos destacar también, por último, la importancia médica que supone la presencia de una enfermera o de un doctor emotivos y atentos a sus pacientes, capaces tanto de escuchar como de hacerse oír. Esto implica el cultivo de una «atención médica centrada en la relación» y el reconocimiento de que la relación entre médico y paciente constituye un factor extraordinariamente significativo para el buen curso de la enfermedad. Esta relación se vería fomentada más ampliamente si en la formación de los futuros médicos se incluyera el conocimiento de algunos rudimentos básicos de la inteligencia emocional, especialmente la toma de conciencia de uno mismo y las habilidades de la empatía y la escucha.

HACIA UNA MEDICINA QUE CUIDE A SUS PACIENTES

Pero estas medidas no son más que el principio. Para que la medicina llegue realmente a ampliar su visión hasta llegar a reconocer el verdadero impacto de las emociones debemos tener bien presentes las principales implicaciones de los descubrimientos científicos realizados en este sentido.

Una de las medidas preventivas más eficaces consiste en ayudar a que la persona gobierne mejor sus sentimientos perturbadores (como el enfado, la ansiedad, la depresión, el pesimismo y la soledad). Los datos que nos proporciona la investigación ponen de relieve que la toxicidad de las emociones negativas crónicas es equiparable a la ocasionada por el tabaquismo. Es por ello por lo que ayudar a que la gente domine mejor estas emociones comporta un beneficio médico potencial tan importante como lograr que un fumador empedernido abandone su hábito. Un modo de alcanzar este objetivo sería comenzar a tomar conciencia de los saludables efectos preventivos de la educación infantil en los rudimentos básicos de la inteligencia emocional para que, por así decirlo, se conviertan en hábitos que perduren durante el resto de la vida. Otra estrategia preventiva muy beneficiosa consistiría en enseñar a los jubilados a controlar sus emociones, ya que el bienestar emocional es un factor determinante de la prontitud con que el anciano envejece o se mantiene en forma. Un tercer objetivo beneficiaria a lo que podríamos denominar grupos de población de alto riesgo, es decir a los indigentes, las madres trabajadoras, los residentes en barrios con un alto índice de criminalidad, etcétera. Todos aquéllos, en suma, que se hallan sometidos cotidianamente a una gran presión podrían aprovecharse de las ventajas médicas que supone el dominio de las complicaciones emocionales provocadas por el estrés.

Muchos pacientes podrían beneficiarse si, además del tratamiento estrictamente médico, recibieran también atención psicológica. Siempre que una enfermera o un médico consuelan y reconfortan a un paciente angustiado se está dando un importante paso hacia el logro de una atención médica más

humanizada.

Pero todavía nos quedan muchos pasos por dar en este sentido.

Con demasiada frecuencia, en la medicina actual el cuidado emocional del paciente no es más que una frase vacía. A pesar de la ingente cantidad de investigaciones que subrayan la conexión existente entre el cerebro emocional y el sistema inmunológico, y la importancia de considerar las necesidades emocionales de los pacientes todavía hay demasiados médicos que siguen mostrándose reacios a aceptar que las emociones de sus pacientes puedan tener alguna relevancia clínica, y siguen rechazando estas pruebas como si tuvieran un carácter meramente anecdótico, trivial, «marginal» o, peor aún, como el producto de la exageración promovida por unos cuantos investigadores que sólo buscan promocionarse.

Aunque cada día hay más pacientes que aspiran a disfrutar de una medicina más humana, lo cierto es que ésta se halla peligrosamente amenazada. Con esto no estoy diciendo que no haya enfermeras y médicos entregados que brinden a sus pacientes una atención sensible y compasiva, sino que la nueva cultura médica depende cada vez más de los imperativos comerciales y está propiciando una situación en la que este tipo de atención es un bien cada vez más escaso.

También deberíamos considerar las ventajas económicas de una medicina más humana. Como sugieren las investigaciones que hemos citado, el tratamiento de la angustia emocional de los pacientes —que previene o retarda el brote de la enfermedad, al tiempo que acelera el proceso de recuperación— supondría un considerable ahorro en el presupuesto destinado a gastos sanitarios. En este sentido recordemos el estudio realizado con ancianas que se habían fracturado la cadera llevado a cabo en la Facultad de Medicina de Monte Sinaí, de la ciudad de Nueva York y en la Universidad del Noroeste, un estudio que demostraba que a las pacientes que recibieron terapia adicional contra la depresión se les daba de alta un promedio de dos días antes que al resto, lo cual supone el considerable ahorro de 97.361 dólares por cada cien pacientes. Este tipo de atención también logra que el enfermo se sienta mas satisfecho con su médico y con el tratamiento que se le administra. En el mercado médico de nuevo cuño, en el que los pacientes tendrán la posibilidad de elegir entre diferentes planes de salud, el grado de satisfacción de éste formará también parte integral de esta decisión, puesto que las experiencias desagradables pueden llevar a los pacientes a buscar atención médica en otra parte, mientras que, por su parte, las experiencias positivas se traducen en fidelidad.

Cabe añadir, por último, que la ética médica debería promover este tipo de enfoque. Un editorial del Journal of the American Medical Association sobre un informe que subrayaba que la depresión quintuplica la posibilidad de un desenlace fatal tras haber experimentado un ataque cardíaco, destacaba que: «dada la manifiesta evidencia de que factores psicológicos tales como la

depresión y el aislamiento social suponen un importante riesgo añadido para los pacientes aquejados de una enfermedad coronaria, sería una grave falta de ética dejar sin tratar este tipo de factores».

Si los descubrimientos realizados sobre la relación existente entre las emociones y la salud tienen algún sentido, éste seria el de poner en evidencia la inadecuación de un planteamiento que suele descuidar la forma en que se siente la gente en su lucha contra la enfermedad grave o crónica. Ya ha llegado el momento en que la medicina saque provecho de la relación existente entre la emoción y la salud, de modo que lo que hoy es una excepción termine convirtiéndose en una regla general de la práctica médica futura. Es así como podremos terminar humanizando la medicina y, al mismo tiempo, potenciando la velocidad de la recuperación de algunos pacientes. «La compasión, que no se limita a sostener la mano ajena —como escribe un paciente en una carta abierta a su cirujano—, es una medicina excelente».

PARTE IV

UNA PUERTA ABIERTA A LA OPORTUNIDAD

12. EL CRISOL FAMILIAR

Fue una pequeña tragedia familiar. Carl y Ann estaban enseñando a su hija Leslie, de cinco años de edad, a jugar a un nuevo videojuego. Pero, cuando Leslie comenzó a jugar, las ansiosas órdenes de sus padres eran tan contradictorias que más que tratar de «ayudarla» parecían tentativas de dificultar su aprendizaje.

—¡A la derecha, a la derecha! ¡Alto! ¡Alto! —gritaba Ann, cada vez más fuerte y ansiosamente.

—¡Fíjate bien! ¿Ves cómo no estás alineada?… ¡Muévete hacia la izquierda! —ordenaba bruscamente su padre Carl.

Mientras tanto Leslie, mordiéndose los labios, permanecía con los ojos completamente fijos en la pantalla, tratando de seguir sus indicaciones.

Entre tanto Ann, con una mirada de franca frustración, seguía exclamando:

—¡Alto! ¡Alto!

Entonces Leslie, incapaz de complacer a ambos a la vez, contrajo la mandíbula y empezó a sollozar. Sus padres, ignorando las lágrimas de Leslie, comenzaron a discutir:

—¿Pero no te das cuenta de que apenas mueve la raqueta? —gritaba Ann, exasperada.

Las lágrimas rodaban por las mejillas de Leslie, pero ni Carl ni Ann parecieron darse cuenta de lo que estaba ocurriendo. Pero cuando Leslie se enjugó los ojos, su padre le espetó:

—¿Por qué quitas la mano del mando? ¿No ves que si lo haces no podrás reaccionar? ¡Ponla de nuevo en su sitio!

—Muy bien. ¡Ahora muévela sólo un poquito! —seguía gritando mientras tanto Ann.

Pero Leslie ya estaba sollozando otra vez, a solas con su angustia.

En momentos así los niños aprenden lecciones muy profundas. Una de las conclusiones que Leslie debió de extraer de aquella dolorosa experiencia fue que sus padres no tenían en cuenta sus sentimientos. Este tipo de situaciones, reiteradas continuamente durante toda la infancia, constituye un verdadero aprendizaje emocional cuyas lecciones pueden llegar a determinar el curso de toda una vida. La vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional; es el crisol doméstico en el que aprendemos a sentimos a nosotros mismos y en donde aprendemos la forma en que los demás reaccionan ante nuestros sentimientos; ahí es también donde aprendemos a pensar en nuestros sentimientos, en nuestras posibilidades de respuesta y en la forma de interpretar y expresar nuestras esperanzas y nuestros temores.

Este aprendizaje emocional no sólo opera a través de lo que los padres dicen y hacen directamente a sus hijos, sino que también se manifiesta en los modelos

que les ofrecen para manejar sus propios sentimientos y en todo lo que ocurre entre marido y mujer. En este sentido, hay padres que son auténticos maestros mientras que otros, por el contrario, son verdaderos desastres.

Hay cientos de estudios que demuestran que la forma en que los padres tratan a sus hijos —ya sea la disciplina más estricta, la comprensión más empática, la indiferencia, la cordialidad, etcétera— tiene consecuencias muy profundas y duraderas sobre la vida emocional del niño, pero, a pesar de ello, sólo hace muy poco tiempo que disponemos de pruebas experimentales incuestionables de que el hecho de tener padres emocionalmente inteligentes supone una enorme ventaja para el niño. Además de esto, la forma en que una pareja maneja sus propios sentimientos constituye también una verdadera enseñanza, porque los niños son muy permeables y captan perfectamente hasta los más sutiles intercambios emocionales entre los miembros de la familia. Cuando el equipo de investigadores dirigidos por Carole Hooven y John Gottman, de la Universidad de Washington, llevó a cabo un microanálisis de la forma en que los padres manejan las interacciones con sus hijos, descubrieron que las parejas emocionalmente más maduras eran también las más competentes para ayudarles a hacer frente a sus altibajos emocionales

En esa investigación se visitaba a las familias cuando uno de sus hijos tenía cinco años de edad y cuando éste alcanzaba los nueve años. Además de observar la forma en que los padres hablaban entre sí, el equipo de investigadores también se dedicó a investigar la forma en que las familias que participaron en el estudio (entre las cuales se hallaba la familia de Leslie) enseñaban a sus hijos a jugar a un nuevo videojuego, una interacción aparentemente inocua pero sumamente reveladora del trasiego emocional entre padres e hijos.

Algunos padres eran como Ann y Carl (autoritarios, impacientes con la inexperiencia de sus hijos y demasiado propensos a elevar el tono de voz ante el menor contratiempo), otras descalificaban rápidamente a sus hijos tildándolos de «estúpidos», convirtiéndoles así en víctimas propiciatorias de la misma tendencia a la irritación e indiferencia que consumía sus matrimonios. Otras, por el contrario, eran pacientes con las equivocaciones de sus hijos y les dejaban jugar a su aire en lugar de imponerles su propia voluntad. De esta manera, la sesión de videojuego se convirtió en un sorprendente termómetro del estilo emocional de los padres.

El estudio demostró que los tres estilos de parentaje emocionalmente más inadecuados eran los siguientes:

Ignorar completamente los sentimientos de sus hijos. Este tipo de padres considera que los problemas emocionales de sus hijos son algo trivial o molesto, algo que no merece la atención y que hay que esperar a que pase. Son padres que desaprovechan la oportunidad que proporcionan las dificultades emocionales para aproximarse a sus hijos y que ignoran también la forma de enseñarles las

lecciones fundamentales que pueden aumentar su competencia emocional.

El estilo laissez-faire. Estos padres se dan cuenta de los sentimientos de sus hijos, pero son de la opinión de que cualquier forma de manejar los problemas emocionales es adecuada, incluyendo, por ejemplo, pegarles. Por esto, al igual que ocurre con quienes ignoran los sentimientos de sus hijos, estos padres rara vez intervienen para brindarles una respuesta emocional alternativa. Todos sus intentos se reducen a que su hijo deje de estar triste o enfadado, recurriendo para ello incluso al engaño y al soborno.

Menospreciar y no respetar los sentimientos del niño. Este tipo de padres suelen ser muy desaprobadores y muy duros, tanto en sus críticas como en sus castigos. En este sentido pueden, por ejemplo, llegar a prohibir cualquier manifestación de enojo por parte del niño y ser sumamente severos ante el menor signo de irritabilidad. Éstos son los padres que gritan « ¡no me contestes!» al niño que está tratando de explicar su versión de la historia.

Pero, finalmente, también hay padres que aprovechan los problemas emocionales de sus hijos como una oportunidad para desempeñar la función de preceptores o mentores emocionales. Son padres que se toman lo suficientemente en serio los sentimientos de sus hijos como para tratar de comprender exactamente lo que les ha disgustado (« ¿estás enfadado porque Tommy ha herido tus sentimientos?»), y les ayudan a buscar formas alternativas positivas de apaciguarse (« ¿por qué, en vez de pegarle, no juegas un rato a solas hasta que puedas volver a jugar con él?»).

Pero, para que los padres puedan ser preceptores adecuados, deben tener una mínima comprensión de los rudimentos de la inteligencia emocional. Si tenemos en cuenta que una de las lecciones emocionales fundamentales es la de aprender a diferenciar entre los sentimientos, no nos resultará difícil entender que un padre que se halle completamente desconectado de su propia tristeza mal podrá ayudar a su hijo a comprender la diferencia que existe entre el desconsuelo que acompaña a una pérdida, la pena que nos produce una película triste y el sufrimiento que nos embarga cuando algo malo le ocurre a una persona cercana. Más allá de esta distinción hay otras comprensiones más sutiles como, por ejemplo, la de que el enfado suele ser una respuesta que surge de algún sentimiento herido.

En la medida en que un niño asimila las lecciones emocionales concretas que está en condiciones de aprender y, por cierto, que también necesita—sufre una transformación. Como hemos visto en el capítulo 7, el aprendizaje de la empatía comienza en la temprana infancia y requiere que los padres presten atención a los sentimientos de su bebé. Aunque algunas de las habilidades emocionales terminen de establecerse en las relaciones con los amigos, los padres emocionalmente diestros pueden hacer mucho para que sus hijos asimilen los elementos fundamentales de la inteligencia emocional: aprender a reconocer,

canalizar y dominar sus propios sentimientos y empatizar y manejar los sentimientos que aparecen en sus relaciones con los demás.

El impacto en los hijos de los progenitores emocionalmente competentes es ciertamente extraordinario. El equipo de la Universidad de Washington que antes mencionamos descubrió que los hijos de padres emocionalmente diestros —comparados con los hijos de aquéllos otros que tienen un pobre manejo de sus sentimientos— se relacionan mejor, experimentan menos tensiones en la relación con sus padres y también se muestran más afectivos con ellos. Pero, además, estos niños también canalizan mejor sus emociones, saben calmarse más adecuadamente a sí mismos y sufren menos altibajos emocionales que los demás.

Son niños que también están biológicamente más relajados, ya que presentan una tasa menor en sangre de hormonas relacionadas con el estrés y otros indicadores fisiológicos del nivel de activación emocional (una pauta que, como ya hemos visto en el capitulo 11 , en el caso de sostenerse a lo largo de la vida, proporciona una mejor salud física). Otras de las ventajas de este tipo de progenitores son de tipo social, ya que estos niños son más populares, son más queridos por sus compañeros y sus maestros suelen considerarles como socialmente más dotados. Sus padres y profesores también suelen decir que tienen menos problemas de conducta (como, por ejemplo la rudeza o la agresividad). Finalmente, también existen beneficios cognitivos, porque estos niños son más atentos y suelen tener un mejor rendimiento escolar. A igualdad de CI, las puntuaciones en matemáticas y lenguaje al alcanzar el tercer curso de los hijos de padres que habían sido buenos preceptores emocionales, eran más elevadas (un poderoso argumento que parece confirmar la hipótesis de que el aprendizaje de las habilidades emocionales enseña también a vivir). Así pues, las ventajas de disponer de unos padres emocionalmente competentes son extraordinarias en lo que respecta a la totalidad del espectro de la inteligencia emocional, y también más allá de él.

UNA VENTAJA EMOCIONAL

El aprendizaje de las habilidades emocionales comienza en la misma cuna. El doctor Berry Brazelton, eminente pediatra de Harvard, ha diseñado un test muy sencillo para diagnosticar la actitud básica del bebé hacia la vida. El test consiste en ofrecer dos bloques a un bebé de ocho meses de edad y mostrarle a continuación la forma de unirlos. Según Brazelton, un bebé que tiene una actitud positiva hacia la vida y que tiene confianza en sus propias capacidades, cogerá un bloque, se lo meterá en la boca, lo frotará en su cabeza y finalmente lo arrojará al suelo esperando que alguien lo recoja. Luego completará la tarea requerida, unir los dos bloques.

Después le mirará a usted con unos ojos muy abiertos y expectantes que parecen querer decir: « ¡dime lo grande que soy!»

Estos bebés han conseguido de sus padres la necesaria dosis de aprobación y aliento, son niños que confían en superar los pequeños retos que les presenta la vida. En cambio, los bebés que proceden de hogares demasiado fríos, caóticos o descuidados afrontan la misma tarea con una actitud que ya anuncia su expectativa de fracaso. No es que estos bebés no sepan unir los dos bloques, porque lo cierto es que comprenden las instrucciones y tienen la suficiente coordinación como para hacerlo. Pero, según Brazelton, aun en el caso de que lo hagan, su actitud es « desgraciada» , una actitud que parece decir: « yo no soy bueno. Mira, he fracasado» . Es muy probable que este tipo de niños desarrolle una actitud derrotista ante la vida, sin esperar el aliento ni el interés de sus maestros, sin disfrutar de la escuela y llegando incluso a abandonarla.

Las diferencias entre ambos tipos de actitudes —la de los niños confiados y optimistas frente a la de aquéllos otros que esperan el fracaso— comienzan a formarse en los primeros años de vida. Los padres, dice Brazelton, « deben comprender que sus acciones generan la confianza, la curiosidad, el placer de aprender y el conocimiento de los límites» que ayudan a los niños a triunfar en la vida, una afirmación avalada por la evidencia creciente de que el éxito escolar depende de multitud de factores emocionales que se configuran antes incluso de que el niño inicie el proceso de escolarización. Como ya hemos visto en el capítulo 6, la capacidad de los niños de cuatro años de edad para dominar el impulso de apoderarse de una golosina predijo —catorce años más tarde— una ventajosa diferencia de 210 puntos en las puntuaciones SAT.

Durante esos tempranos años es cuando se asientan los rudimentos de la inteligencia emocional, aunque éstos sigan modelándose durante el período escolar. Y estas capacidades, como hemos visto en el capítulo 6, son el fundamento esencial de todo aprendizaje. Un informe del National Center for Clinical Infant Programs afirma que el éxito escolar no tiene tanto que ver con las acciones del niño o con el desarrollo precoz de su capacidad lectora como con factores emocionales o sociales (por ejemplo, estar seguro e interesado por uno mismo, saber qué clase de conducta se espera de él, cómo refrenar el impulso a portarse mal y expresar sus necesidades manteniendo una buena relación con sus compañeros). Según este mismo informe, la mayor parte de los alumnos que presentan un bajo rendimiento escolar carecen de uno o varios de los rudimentos esenciales de la inteligencia emocional, sin contar con la muy probable presencia de dificultades cognitivas que obstaculizan su aprendizaje, un problema que no deberíamos dejar de lado porque, en algunos estados, uno de cada cinco niños tiene que repetir el primer curso y, a medida que va rezagándose, cada vez se encuentra más desanimado, resentido y traumatizado.

El rendimiento escolar del niño depende del más fundamental de todos los

conocimientos, aprender a aprender. Veamos ahora los siete ingredientes clave de esta capacidad fundamental (por cieno, todos ellos relacionados con la inteligencia emocional) enumerados por el mencionado informe:

1. Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea.

2. Curiosidad. La sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.

3. Intencionalidad. El deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y a la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz.

4. Autocontrol. La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; la sensación de control interno.

5. Relación. La capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendido por ellos.

6. Capacidad de comunicar. El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esta capacidad exige la confianza en los demás (incluyendo a los adultos) y el placer de relacionarse con ellos.

7. Cooperación. La capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales.

El hecho de que un niño comience el primer día de guardería con estas capacidades ya aprendidas depende mucho de los cuidados que haya recibido de sus padres —y de todos aquellos que, de un modo u otro, hayan actuado a modo de preceptores— proporcionándole así una importante ventaja de partida en el desarrollo de la vida emocional.

LA ASIMILACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Supongamos que un bebé de dos meses de edad se despierta a las tres de la madrugada y empieza a llorar, Imaginemos también que viene su madre y que, durante la media hora siguiente, el bebé se alimenta felizmente en sus brazos mientras ésta le mira con afecto, mostrándole lo contenta que está de verle aun en medio de la noche. Luego el bebé, satisfecho con el amor de su madre, vuelve a dormirse.

Supongamos ahora que otro bebé, también de dos meses de edad, se despierta llorando a media noche pero que, en este caso recibe la visita de una madre tensa e irritada, una madre que acababa de conciliar difícilmente el sueño tras una pelea con su marido. En el mismo momento en que la madre le coge bruscamente y le dice «¡Cállate! ¡No puedo perder el tiempo contigo!

¡Acabemos cuanto antes!», el bebé comienza a tensarse. Luego, mientras está mamando, su madre le mira con indiferencia sin prestarle la menor atención y, a medida que recuerda la pelea que acaba de tener con su esposo, va inquietándose cada vez más. El bebé, sintiendo su tensión, se contrae y deja de mamar. «¿Eso era todo lo que querías? —pregunta entonces su madre, arisca— Pues se acabó!» Y, con la misma brusquedad con la que le cogió, le deposita nuevamente en su cuna y se aleja de él, dejándole llorar hasta que finalmente, exhausto, termina durmiéndose.

El informe del National Center for Clinical Infant Programs nos presenta estas dos escenas como ejemplos de dos tipos de interacción que, cuando se repiten una y otra vez, terminan inculcando en el bebé sentimientos muy diferentes sobre si mismo y sobre las personas que le rodean. En el primer caso, el bebé aprende que las personas perciben sus necesidades, las tienen en cuenta e incluso pueden ayudarle a satisfacerlas, mientras que en el segundo, por el contrario, el bebé aprende que nadie cuida realmente de él, que no puede contar con los demás y que todos sus esfuerzos terminarán fracasando. Obviamente, a lo largo de su vida todos los bebés pasan por ambos tipos de situaciones, pero lo cierto es que el predominio de uno u otro varía según los casos. Es así como los padres imparten, de manera consciente o inconsciente, unas lecciones emocionales importantísimas que activan su sensación de seguridad, su sensación de eficacia y su grado de dependencia (un punto al que Erik Erikson denomina «confianza básica» o «desconfianza básica»).

Este aprendizaje emocional se inicia en los primeros momentos de la vida y prosigue a lo largo de toda la infancia. Todos los intercambios que tienen lugar entre padres e hijos acontecen en un contexto emocional y la reiteración de este tipo de mensajes a lo largo de los años acaba determinando el meollo de la actitud y de las capacidades emocionales del niño. Es muy distinto el mensaje que recibe una niña si su madre se muestra claramente interesada cuando le pide que le ayude a resolver un rompecabezas difícil que si recibe un escueto «¡No me molestes! ¡Tengo cosas más importantes que hacer!». Para mejor o para peor, este tipo de intercambios entre padres e hijos son los que terminan modelando las esperanzas emocionales del niño sobre el mundo de las relaciones en particular, y su funcionamiento en todos los dominios de la vida, en general.

Los peligros son todavía mayores para los hijos de padres manifiestamente incompetentes (inmaduros, drogadictos, deprimidos, crónicamente enojados o simplemente sin objetivos vitales y viviendo caóticamente). Es mucho menos probable que este tipo de padres cuide adecuadamente de sus hijos y establezca contacto con las necesidades emocionales de sus bebés. Según muestran los estudios realizados en este sentido, el descuido puede ser más perjudicial que el abuso. Y una investigación realizada con niños maltratados descubrió que éstos lo hacen todo peor (son los más ansiosos, despistados y apáticos —mostrándose

alternativamente agresivos y desinteresados— y el porcentaje de repetición del primer curso entre ellos fue del 65%).

Durante los tres o cuatro primeros años de vida, el cerebro de los bebés crece hasta los dos tercios de su tamaño maduro y su complejidad se desarrolla a un ritmo que jamás volverá a repetirse. En este período clave, el aprendizaje, especialmente el aprendizaje emocional, tiene lugar más rápidamente que nunca. Es por ello por lo que las lesiones graves que se produzcan durante este período pueden terminar dañando los centros de aprendizaje del cerebro (y, de ese modo, afectar al intelecto). Y aunque, como luego veremos, esto puede remediarse en parte por las experiencias vitales posteriores, el impacto de este aprendizaje temprano es muy profundo. Como resume una investigación realizada a este respecto, las consecuencias de las lecciones emocionales aprendidas durante los primeros cuatro años de vida son extraordinariamente importantes:

A igualdad de otras circunstancias, un niño que no puede centrar su atención, un niño suspicaz en lugar de confiado, un niño triste o enojado en lugar de optimista, destructivo en lugar de respetuoso, un niño que se siente desbordado por la ansiedad, preocupado por fantasías aterradoras e infeliz consigo mismo, tiene muy pocas posibilidades de aprovechar las oportunidades que le ofrezca el mundo.

COMO CRIAR A UN NIÑO AGRESIVO

Los estudios a término lejano tienen mucho que enseñarnos sobre los efectos a largo plazo de unos progenitores emocionalmente inadecuados (especialmente en lo que respecta al papel que desempeñan en la crianza de niños agresivos). Uno de estos estudios, llevado a cabo en el área rural de Nueva York, realizó un seguimiento de 870 niños desde los ocho hasta los treinta años de edad.' El estudio demostró que cuanto más agresivos son los niños —cuanto más dispuestos a entablar peleas y a recurrir a la fuerza para conseguir lo que desean—, más probable es que terminen expulsados de la escuela y que, a los treinta años de edad, tengan un largo historial de delincuencia. Y estos padres también parecen transmitir a sus hijos la misma predisposición a la violencia, ya que éstos se mostraron tan pendencieros en la escuela como lo habían sido aquéllos.

Veamos ahora la forma en que la agresividad se transmite de generación en generación. Dejando de lado las posibles tendencias heredadas, el hecho es que, cuando estos niños agresivos alcanzan la edad adulta, terminan convirtiendo la vida familiar en una escuela de violencia. Cuando eran niños sufrieron los castigos arbitrarios e implacables de sus padres, y al ser padres repitieron el mismo esquema que habían aprendido en su infancia. Y esto es igualmente aplicable tanto en el caso de que el agresivo sea el padre como en el de que lo

sea la madre. Las niñas agresivas llegaron a transformarse en madres tan autoritarias y crueles como ocurría en el caso de los varones. Las madres, en este sentido, castigaban a sus hijos con especial saña, mientras que ellos se despreocupaban de sus hijos y pasaban la mayor parte del tiempo ignorándolos. Al mismo tiempo, estos padres ofrecían a sus hijos un ejemplo vívido de agresividad, un modelo que el niño llevaba consigo a la escuela y al patio de recreo y que ya no abandonaba durante el resto de su vida. Con ello no estamos diciendo que estos padres sean necesariamente malvados, ni tampoco que no deseen lo mejor para sus hijos, sino simplemente que no hacen más que repetir el mismo trato que han recibido de sus propios padres.

Según este modelo, se castiga a los niños de manera arbitraria porque, si sus padres están de mal humor, les castigan severamente pero si, por el contrario, están de buen humor, pueden escapar al castigo en medio del caos. El castigo, pues, en este caso, no parece depender tanto de lo que hace el niño como del estado de ánimo de sus padres, una pauta perfecta para desarrollar el sentimiento de inutilidad e impotencia, puesto que la amenaza puede presentarse en cualquier momento y en cualquier lugar.

Considerar la actitud de estos niños agresivos como el producto de la vida familiar tiene un cierto sentido, aunque lamentablemente no resulta nada fácil de modificar. Lo que resulta más descorazonador es lo temprano que pueden aprenderse estas lecciones y el elevado coste que comportan para la vida emocional del niño.

LA VIOLENCIA: LA EXTINCIÓN DE LA EMPATÍA

En medio del desordenado juego de la guardería, Martin, de dos años y medio de edad, empujó a una niña que entonces rompió a llorar. Martin trató de coger su mano, pero cuando la sollozante niña se negó a dársela, la golpeó en el brazo.

Luego, mientras la niña seguía sollozando, Martin apartó la mirada gritando: «¡Deja de llorar! ¡Deja de llorar!» en un tono de voz cada vez más alto e irritado. Martin trató entonces nuevamente de golpearla pero, cuando ella le esquivó, le mostró amenazadoramente los dientes, como hacen los perros cuando gruñen. Luego Martin palmeó la espalda de la niña, pero los golpecitos se convirtieron rápidamente en puñetazos mientras la niña seguía gritando.

Esta inquietante forma de relación demuestra que los malos tratos asiduos hacia el niño en función del estado de ánimo del padre, terminan pervirtiendo su tendencia natural a la empatía. La agresiva y brutal respuesta de Martin ante el malestar de su compañera de juegos es típica de aquellos niños que, como él, han sido víctimas de la violencia desde su infancia. Esta respuesta contrasta rotundamente con las súplicas y los intentos habitualmente empáticos (de los que

hemos hablado en el capitulo 7) que despliegan los niños en su intento de consolar a un compañero que está sollozando. La violenta respuesta de Martin refleja las lecciones que ha aprendido en su hogar sobre las lágrimas y el sufrimiento: el llanto suele comenzar siendo recibido con un gesto autoritariamente consolador pero, en el caso de que no cese, la progresión va en aumento y pasa por las miradas y los gritos de desaprobación hasta llegar a los puñetazos. Y tal vez lo más inquietante de todo es que, a su edad, Martin ya parecía carecer de la más elemental de las formas que asume la empatía, la tendencia a dejar de agredir a alguien que se encuentra herido, y que, a los dos años y medio de edad, ya mostraba los impulsos morales propios de un sádico cruel.

La mezquindad y la falta de empatía de Martin es típica de aquellos niños que, como él, han sido víctimas a esa tierna edad, de los malos tratos físicos y emocionales. Martin fue uno de los nueve niños de uno a tres años maltratados que fueron comparados con otros nueve niños de la guardería procedentes de hogares igualmente empobrecidos y tensos, pero que no habían sufrido malos tratos físicos. Las diferencias que mostraron ambos grupos en respuesta al daño o al malestar de otro fueron muy notables.

Cinco de los nueve niños que no fueron maltratados respondieron a veintitrés incidentes de este tipo con preocupación, tristeza o empatía, pero en los veintisiete casos en los que los niños maltratados podrían haberlo hecho así, ninguno mostró la menor preocupación y, en lugar de ello, respondieron con manifestaciones de miedo, enojo o, como ocurrió en el caso de Martin, con una agresión física directa.

Por ejemplo, una de las niñas maltratadas, hizo un gesto francamente amenazante a otra que estaba comenzando a llorar. Thomas, de un año de edad, otro de los niños maltratados, quedó paralizado por el terror en cuanto escuchó el llanto de otro niño y se sentó completamente inmóvil, con el rostro contraído por el miedo y la tensión, como si temiera que fueran a atacarle en cualquier momento. La respuesta de Kate, otra de las niñas maltratadas de veintiocho meses de edad, fue casi sádica: comenzó a meterse con Joey, un niño más pequeño, le derribó a patadas y, cuando éste se encontraba tumbado y mirándola tiernamente, comenzó a darle palmaditas en la espalda que fueron transformándose en golpes más y más fuertes sin tener en cuenta sus protestas. Luego le dio seis o siete puñetazos más hasta que éste, arrastrándose, logró alejarse.

Estos niños, obviamente, tratan a los demás tal y como ellos mismos han sido tratados. Y la crueldad de los niños maltratados es simplemente una versión extrema de lo que hemos entrevisto en los hijos de padres críticos, amenazantes y violentos (niños que también suelen permanecer indiferentes cuando un compañero llora o se encuentra herido), de modo que se diría que los niños maltratados representan el punto culminante de un continuo de crueldad. Como

grupo, estos niños suelen presentar problemas cognitivos en el aprendizaje, ser agresivos e impopulares entre sus compañeros (poco debe sorprendernos, pues, que la dureza con la que la familia trata al niño antes de que éste ingrese en el mundo escolar sea un predictor adecuado de cuál será su futuro), más proclives a la depresión y, cuando adultos, más proclives a tener problemas con la ley y a cometer más delitos violentos. A veces—por no decir casi siempre— esta falta de empatía se transmite de generación en generación, de modo tal que los hijos que fueron maltratados en su infancia por sus propios padres terminan convirtiéndose en padres que maltratan a sus hijos. Esto contrasta drásticamente con la empatía que suelen presentar los hijos de aquellos padres que han sido nutricios, padres que han alentado la preocupación de sus hijos por los demás y que les han hecho comprender lo mal que se puede encontrar otro niño. Y si los niños no reciben este tipo de adiestramiento de la empatía en el seno de la familia, parece que no pueden aprenderlo de otro modo.

Lo que tal vez resulte más inquietante en este sentido es lo pronto que los niños maltratados parecen aprender a comportarse como si fueran versiones en miniatura de su propios padres.

Pero esto no debería sorprendemos si tenemos en cuenta que estos niños recibieron una dosis diaria de esta amarga medicina.

Recordemos que es precisamente en los momentos en que las pasiones se disparan o en medio de una crisis cuando las tendencias mas primitivas de los centros del cerebro límbico desempeñan un papel más preponderante. En tales momentos, los hábitos que haya aprendido el cerebro emocional serán, para mejor o para peor, los que predominarán.

Si nos damos cuenta de la forma en que la crueldad —o el amor— modela el funcionamiento mismo del cerebro, comprenderemos que la infancia constituye una ocasión que no debiéramos desaprovechar para impartir las lecciones emocionales fundamentales. Los niños maltratados han tenido que recibir una lección constante y muy temprana de traumas. Tal vez debiéramos admitir ya que este tipo de traumas constituye un terrible aprendizaje emocional que deja una impronta muy profunda en el cerebro de los niños maltratados, y buscar la forma más adecuada de resolver este problema.

13. TRAUMA Y REEDUCACIÓN EMOCIONAL

Som Chit, un refugiado camboyano, se quedó estupefacto cuando sus tres hijos, de seis, nueve y once años de edad, le pidieron que les comprara unas armas de juguete —imitación de los subfusiles de asalto AK-47— para emplearlas en el juego que algunos de sus compañeros de escuela llamaban Purdy. En este juego, Purdy, el villano, masacra con un arma de este tipo a un grupo de niños y seguidamente se quita la vida. A veces, sin embargo, el juego concluye de modo diferente y son los niños quienes acaban con Purdy.

El juego era, en realidad, una macabra representación de los trágicos acontecimientos que asolaron la Escuela Primaria de Cleveland el 17 de febrero de 1989. Durante el recreo matinal de primero, segundo y tercer curso, Patrick Purdy —antiguo alumno de la escuela veinte años atrás— comenzó a disparar indiscriminadamente desde un extremo del patio de recreo sobre los cientos de niños que estaban jugando en aquel momento. Durante siete interminables minutos, Purdy sembró el patio de balas del calibre 7,22 y, finalmente, se suicidó de un tiro en la sien. Cuando la policía llegó al lugar de los hechos, había cinco niños muertos y veintinueve heridos.

En los meses siguientes, los niños comenzaron a jugar espontáneamente al llamado «juego de Purdy», uno de los muchos síntomas que indicaban la profundidad con la que quedaron grabados aquellos dantescos siete minutos en la memoria de los pequeños. Cuando visité la escuela, situada a un paseo en bicicleta de un barrio aledaño a la Universidad del Pacífico en el que había pasado parte de mi infancia, habían transcurrido ya cinco meses desde que Purdy convirtiera un inocente recreo en una verdadera pesadilla. No obstante, aunque ya no quedaba el menor indicio del espantoso incidente —porque los agujeros de bala, las manchas de sangre y los rastros de carne, piel y cráneo habían sido limpiados en seguida e incluso las paredes habían sido repintadas al día siguiente— su presencia, sin embargo, seguía siendo todavía muy palpable.

Pero las huellas más profundas del tiroteo ya no estaban en los muros del edificio de la escuela primaria sino en las mentes de los niños y del personal que, como podían, trataban de reanudar su vida cotidiana. Tal vez lo más sorprendente fuera la forma en que se revivía una y otra vez, hasta en sus más pequeños detalles, el recuerdo de aquellos pocos minutos. Un maestro me confesó, por ejemplo, que una oleada de pánico había recorrido la escuela el día que se comunicó la proximidad de la festividad de San Patricio, porque muchos niños creyeron que se trataba de un día especialmente dedicado a Patrick Purdy, el asesino.

«Cada vez que oímos el sonido de la sirena de una ambulancia —me confesó otro maestro— todo parece quedar en suspenso mientras los niños se paran a comprobar si se detiene aquí o sigue su camino hasta la residencia de ancianos

situada calle abajo.» Durante muchas semanas los niños tenían miedo de mirarse en los espejos de los lavabos porque se había extendido el rumor de que la Sangrienta Virgen María —una especie de monstruo imaginario— les espiaba desde ellos. Muchas semanas después del tiroteo, una muchacha aterrada entró en el despacho de Pat Busher, el director, gritando: « ¡Oigo disparos! ¡Oigo disparos!» pero el ruido, como pronto se descubrió, procedía del extremo de una cadena que el viento hacía chocar contra un poste metálico.

Muchos niños se sumieron en un estado de continua alerta, como si se mantuvieran constantemente en guardia ante la posibilidad de que se repitiera la ordalía de terror. Algunos de ellos se arremolinaban en tomo a la puerta sin atreverse a salir al patio en el que había tenido lugar el incidente; otros adoptaron la costumbre de jugar en pequeños grupos, mientras uno de ellos montaba guardia; muchos, por último, siguieron evitando durante meses las zonas « malditas» , las zonas en las que habían muerto los cinco niños.

Los recuerdos persistían también en forma de pesadillas que asaltaban a los pequeños mientras dormían. Algunas de éstas revivían directamente el incidente mientras que en otras ocasiones los niños se despertaban angustiados en medio de la noche, sobresaltados por todo tipo de imágenes aterradoras que les hacían creer que ellos tampoco tardarían en morir. Hubo niños que, para evitar soñar, trataron incluso de dormir con los ojos abiertos.

Como saben los psiquiatras, todas estas reacciones forman parte de los síntomas que acompañan al trastorno de estrés postraumático (TEPT). Según el doctor Spencer Eth, psiquiatra infantil especializado en TEPT, en el núcleo de este tipo de trauma se halla « el recuerdo obsesivo de la acción violenta (un puñetazo, una cuchillada o la detonación de un arma de fuego). Estos recuerdos se agrupan en tomo a intensas experiencias perceptibles (ya sean visuales, auditivas, olfativas, etcétera), como el olor a pólvora, los gritos, el silencio súbito de la víctima, las manchas de sangre o las sirenas de los coches de la policía» .

En opinión de los neurocientíficos, estos momentos aterrad ora mente vívidos se convierten en recuerdos que quedan profundamente grabados en los circuitos emocionales de los afectados.

Todos estos síntomas son, de hecho, indicadores de una hiperexcitación de la amígdala que impele a los recuerdos del acontecimiento traumático a irrumpir de manera obsesiva en la conciencia. En este sentido, los recuerdos traumáticos se convierten en una especie de detonante dispuesto a hacer saltar la alarma al menor indicio de que el acontecimiento temido pueda volver a repetirse. Esta exacerbada susceptibilidad es la cualidad distintiva de todo trauma emocional, incluyendo la violencia física reiterada experimentada durante la infancia.

Cualquier acontecimiento traumático —un incendio, un accidente de automóvil, una catástrofe natural como, por ejemplo un terremoto o un huracán, una violación o un asalto— puede implantar estos recuerdos en la amígdala. Son

muchas las personas que cada año sufren este tipo de calamidades, calamidades que, en la mayor parte de los casos, dejan una huella indeleble en su cerebro.

Los actos violentos son más perjudiciales que las catástrofes naturales, como los huracanes, por ejemplo, porque las víctimas de la violencia gratuita sienten que han sido elegidas deliberadamente y esa creencia mina la confianza en los demás y en la seguridad del mundo interpersonal. En cuestión de un instante, el mundo interpersonal se convierte en un lugar peligroso en el que los otros constituyen una amenaza potencial.

La crueldad deja en la memoria de la víctima una impronta que la lleva a responder con miedo ante todo aquello que pueda recordar vagamente la agresión. Por ejemplo, un hombre que fue atacado por la espalda y que no pudo ver a su agresor, quedó tan afectado después del incidente, que siempre trataba de caminar delante de una anciana para sentirse seguro de que no le iban a agredir de nuevo. Otra mujer que fue asaltada en un ascensor por un hombre que la condujo a punta de cuchillo hasta un piso vacío, permaneció horrorizada durante semanas por la idea de tener que entrar en un ascensor, en el metro o en cualquier otro espacio cerrado en el que pudiera sentirse atrapada, y en cuanto veía que un hombre se metía la mano en el bolsillo de la chaqueta —como había hecho su agresor— se levantaba en seguida de su asiento.

Como ha demostrado un reciente estudio realizado con supervivientes del holocausto nazi, la impronta del terror —y el pertinaz estado de hiperalerta resultante— pueden perdurar toda la vida. Cincuenta años después de haber perecido casi de inanición, de haber presenciado el asesinato de sus seres más queridos y de haber sobrevivido al terror constante de los campos de exterminio nazi, los recuerdos obsesivos seguían siendo particularmente vívidos. Un tercio de los sujetos entrevistados en esta investigación admitió que aún experimentaba una sensación generalizada de miedo, y cerca de tres cuartas partes respondieron que se sentían ansiosos ante cualquier recordatorio de la persecución nazi (como un uniforme, una llamada inesperada a la puerta, el ladrido de un perro o una chimenea humeante). Medio siglo más tarde, el 60% de los entrevistados reconoció que pensaba a diario en el holocausto y ocho de cada diez manifestaron sufrir frecuentes pesadillas. Como dijo un superviviente: « no seria normal si después de haber sobrevivido a Auschwitz no tuviera pesadillas» .

EL TERROR CONGELADO EN LA MEMORIA

Escuchemos ahora las palabras de un veterano de Vietnam de cuarenta y ocho años, veinticuatro años después de vivir un espantoso episodio en aquellas remotas tierras:

« ¡No puedo librarme de los recuerdos! Las imágenes me asaltan con todo lujo de detalles, provocadas por las cosas más insignificantes, como el ruido de

una puerta que se cierra de golpe, los rasgos de una mujer oriental, la textura de una estera de bambú o el olor a cerdo frito. Anoche no tuve problemas para conciliar el sueño pero esta madrugada un trueno me ha despertado de nuevo paralizado por el miedo y me ha transportado a mi puesto de guardia en plena estación monzónica. Estoy seguro de que voy a morir en el próximo combate. Mis manos están congeladas y, sin embargo, tengo el cuerpo bañado en sudor; siento todos los pelos de la nuca erizados y mi corazón y mi respiración se hallan visiblemente agitados. Percibo un olor ligeramente azufrado y de repente descubro cerca de mi el cuerpo de mi compañero Troy sobre una plataforma de bambú que el Vietcong ha depositado en las proximidades de nuestro campamento… El próximo relámpago y el trueno que lo acompaña me producen tal sobresalto que caigo al suelo.»

Este terrible recuerdo, todavía vívidamente presente a pesar de los veinte años transcurridos, sigue teniendo el poder de evocar en este excombatiente el miedo de aquel aciago día. El TEPT desciende peligrosamente el umbral de alarma del sistema nervioso, provocando una respuesta ante las situaciones más cotidianas como si se tratara de auténticos peligros. El circuito implicado en el secuestro emocional —que hemos descrito en el capitulo 2— desempeña un papel esencial en la grabación de este tipo de recuerdos. Y cuanto más brutal, estremecedor y horrendo sea el acontecimiento que desencadena el secuestro de la amígdala, más indeleble será la huella que deje. El fundamento neurológico de este tipo de recuerdos parece asentarse en una alteración drástica de la química cerebral desencadenada por un suceso aislado especialmente impresionante. Pero, aunque los descubrimientos realizados sobre el TEPT se basan en el impacto de un episodio único, los episodios de crueldad repetidos a lo largo de los años —como ocurre, por ejemplo, en el caso de los niños que han sufrido reiterados abusos sexuales, físicos o emocionales— provoca un resultado similar.

El National Center for Post-Traumatic Stress Disorder, una red de centros de investigación dependiente de los hospitales de la Administración de Veteranos que reúne a una buena cantidad de asociaciones de excombatientes de Vietnam y de otros conflictos bélicos, aquejados de TEPT, está llevando a cabo la investigación tal vez más exhaustiva realizada en este sentido. Casi todos nuestros conocimientos sobre el TEPT en veteranos de guerra proceden de estudios como el reseñado pero sus conclusiones también pueden aplicarse a los niños que han sufrido graves traumas emocionales, como el acontecido en la Escuela Primaria de Cleveland que reseñábamos al comienzo de este capítulo.

Como me dijo el doctor Dennis Charney, psiquiatra de Yale y director del departamento de neurología del National Center: « desde el punto de vista biológico, las victimas de un trauma de este tipo ya no vuelven a ser las mismas. Poco importa que haya sido el terror del combate, la tortura, los abusos repetidos en la infancia o una experiencia puntual, como hallarse atrapado en medio de un

huracán o estar a punto de morir en un accidente de tráfico. Cualquier situación de estrés incontrolable acarrea idénticas secuelas biológicas» .

El término clave en este sentido parece ser la palabra incontrolable, puesto que si la persona siente que puede hacer algo para afrontar la situación, que puede ejercer algún tipo de control —no importa lo pequeño que éste sea—, reacciona emocionalmente mucho mejor que quienes se sienten completamente impotentes. Esta sensación de impotencia es precisamente la que convierte a un determinado acontecimiento en algo subjetivamente abrumador. Como me comentaba el doctor John Crystal, director del Laboratorio de Psicofarmacología Clínica: « Cuando alguien es atacado con un cuchillo, no sabe cómo defenderse y piensa “ahora voy a morir", es más susceptible al TEPT que quien tiene alguna posibilidad de afrontar la situación. El desencadenante, pues, de este tipo de alteración cerebral es la sensación de que nuestra vida está en peligro y no hay nada que podamos hacer al respecto» .

Decenas de investigaciones realizadas con ratas han corroborado que la sensación de impotencia constituye el detonante común del TEPT. En esos estudios se colocó a varias parejas de ratas en jaulas separadas que eran sometidas a descargas eléctricas de baja intensidad (aunque ciertamente muy fuertes para una rata). Sólo una rata de cada par tenía una palanca en su jaula que le permitía poner fin a la descarga en ambas jaulas. El experimento, que prosiguió durante semanas, demostró que las ratas que podían poner fin a las descargas no mostraban signos de estrés, mientras que las que no tenían esa posibilidad experimentaron cambios cerebrales permanentes. Un niño que haya sido tiroteado en el patio de recreo y que haya visto cómo sus compañeros caen al suelo bañados en sangre —o un maestro que se haya sentido incapaz de impedir la matanza— deben haber experimentado una extraordinaria sensación de impotencia.

EL TEPT COMO DESORDEN LÍMBICO

Ya han transcurrido varios meses desde que un violento terremoto la hiciera saltar de la cama y correr gritando de pánico a través de la oscuridad en busca de su hijo de cuatro años. Después, ambos permanecieron durante horas en la fría noche de Los Angeles ateridos bajo un portal protector y sin comida, agua ni luz mientras el suelo temblaba bajo sus pies. Hoy en día, meses después del incidente, la mujer parece hallarse completamente recuperada del pánico que la atenazó los días que siguieron al terremoto, cuando una puerta que se cerraba de golpe la hacia temblar de miedo. El único síntoma que perduraba era su incapacidad para conciliar el sueño, pero ese problema sólo se presentaba cuando su marido estaba de viaje, como ocurriera la noche del terremoto.

Los cambios que tienen lugar en el circuito limbico cuyo foco está en la

amígdala explican los principales síntomas del miedo aprendido (incluyendo el miedo intenso propio del TEPT). Algunas de estas alteraciones tienen lugar en el locas ceruleus, una estructura cerebral que regula la secreción de dos sustancias denominadas genéricamente catecolaminas: la adrenalina y la noradrenalina entre cuyas funciones se cuenta la activación del cuerpo para hacer frente a una situación de urgencia y la grabación de los recuerdos con una intensidad especial. En el caso del TEPT este mecanismo se torna hiperreactivo, secretando dosis masivas de estos agentes químicos cerebrales en respuesta a situaciones que suponen poca o ninguna amenaza pero que evocan el trauma original, como ocurría en el caso de los niños de la escuela de Cleveland que se sentían aterrorizados cuando escuchaban una sirena de ambulancia parecida a la que habían oído después del tiroteo.

El locas ceruleus está estrechamente ligado a la amígdala y a otras estructuras limbicas, como el hipocampo y el hipotálamo; las catecolaminas, por su parte, se difunden a través de todo el córtex. Según se cree, los síntomas del TEPT —entre los que se cuenta la ansiedad, el miedo, el estado de continua alerta, la alteración, la rapidez de la respuesta de lucha-o-huida y la codificación indeleble de los recuerdos emocionales intensos— dependen de los cambios que tienen lugar en estos circuitos—. Una investigación con excombatientes de la guerra de Vietnam aquejados de TEPT ha mostrado que estas personas presentan un porcentaje de receptores de las catecolaminas un 40% inferior que quienes no presentan estos síntomas, dato que parece indicar que sus cerebros han sufrido una alteración permanente que impide el ajuste fino de la secreción de catecolaminas. El TEPT también va acompañado de otros cambios en el circuito que conecta el sistema limbico con la pituitaria, encargada de regular la secreción de HCT (hormona corticotrópica), la principal hormona segregada por el cuerpo para activar la respuesta inmediata de lucha-o-huida ante una situación de emergencia.

Las alteraciones que acompañan al TEPT producen la hipersecreción de esta hormona —particularmente en la amígdala, el hipocampo y el locas ceruleus—, alertando al cuerpo para hacer frente a una urgencia que en realidad no existe.' Como me comentó el doctor Charles Nemeroff, psiquiatra de la Universidad de Duke: «el exceso de HCT nos hace reaccionar desproporcionadamente. Por ejemplo, cuando un veterano de Vietnam afectado de TEPT, oye una falsa explosión procedente del tubo de escape de un automóvil, la secreción de HCT provocará las mismas sensaciones que experimentó durante el incidente traumático. El sujeto empieza a sudar, a sentirse asustado, tiembla, los dientes le castañetean e incluso puede llegar a revivir la escena original. En las personas que padecen de una hipersecreción de HCT, la respuesta de alarma es desmesurada. Cuando, por ejemplo, damos una palmada por sorpresa cualquier persona reacciona sobresaltándose pero, en el caso de que la persona padezca de

una hipersecreción de HCT, desaparece el proceso de habituación y el sujeto seguirá respondiendo a las sucesivas palmadas del mismo modo que lo hizo a la primera».

Un tercer tipo de alteraciones también vuelve hiperreactivo al sistema de opiáceos cerebrales encargado de la secreción de las endorfinas que mitigan la sensación de dolor. En este caso, el circuito neural implicado afecta también a la amígdala y a una región concreta del córtex cerebral. Los opiáceos son agentes químicos cerebrales que tienen un intenso efecto sedante, como ocurre con el opio y otros narcóticos, de los que son parientes cercanos. Cuando el nivel de endorfinas («la morfina secretada por nuestro propio cerebro») es elevado, la persona presenta una marcada tolerancia al dolor, un efecto que ha sido constatado por los cirujanos que tienen que operar en el campo de batalla, quienes han descubierto que los soldados gravemente heridos necesitan menos anestesia para soportar el dolor que los civiles que sufren lesiones mucho menos graves.

Algo similar parece ocurrir durante el TEPT. Los cambios endorfinicos agregan una nueva dimensión a los efectos neurales desencadenados por la reexposición al trauma, la insensibilización ante ciertos sentimientos, lo cual tal vez pudiera explicar la presencia de ciertos síntomas psicológicos «negativos» constatados en el TEPT, como la anhedonia (la incapacidad de sentir placer), la indiferencia emocional generalizada, la sensación de hallarse desconectado de la vida y falto de todo interés por los sentimientos de los demás, una indiferencia que puede ser vivida por las personas próximas como una falta completa de empatía. Otro efecto posible es la disociación, la cual incluye la incapacidad para recordar los minutos, las horas o incluso los días más cruciales del suceso traumático.

Las alteraciones neurológicas provocadas por el TEPT también parecen aumentar la susceptibilidad de la persona para sufrir nuevos traumas. Existen investigaciones que demuestran que los animales que se han visto expuestos a un estrés moderado en su juventud son mucho más vulnerables a los cambios cerebrales inducidos por los traumas (un dato que parece sugerir la urgente necesidad de que los niños aquejados de TEPT reciban algún tipo de tratamiento). Esto también podría explicar por qué, a pesar de haber estado expuestas a la misma situación catastrófica, ciertas personas desarrollan un TEPT mientras que otras no lo hacen, puesto que la amígdala de quienes han sufrido un trauma previo se halla especialmente predispuesta y, ante la presencia de un peligro real, no tarda en alcanzar su cota más elevada de activación.

Todas estas alteraciones neurológicas ofrecen ventajas a corto plazo para hacer frente a las aterradoras experiencias que las suscitan. A fin de cuentas, en condiciones de extrema dureza, permanecer completamente alerta, activado, presto a la acción, impasible ante el dolor, con el cuerpo dispuesto a afrontar una

fuerte demanda física y completamente indiferente —por el momento— a lo que, de otro modo, sería un acontecimiento angustioso, es una cuestión de supervivencia. Pero esta ventaja a corto plazo termina convirtiéndose en un verdadero inconveniente cuando las alteraciones cerebrales que acabamos de mencionar se instalan de manera permanente, como cuando un coche permanece con el acelerador continuamente apretado. El cambio en el nivel de excitabilidad de la amígdala y otras regiones cerebrales relacionadas, provocado por la exposición a un trauma intenso, nos coloca al borde del colapso, una situación en la que el incidente más inocuo puede terminar desencadenando fácilmente un secuestro neural que aboque a una explosión de miedo incontrolable.

EL REAPRENDIZAJE EMOCIONAL

Los recuerdos traumáticos constituyen fijaciones del funcionamiento cerebral que interfieren con el aprendizaje posterior y, más concretamente, con el reaprendizaje de una respuesta normal ante los acontecimientos traumáticos. En los casos de pánico adquirido, como, por ejemplo, el TEPT, los mecanismos del aprendizaje y la memoria se desvían de su cometido. En este caso la amígdala también juega un papel muy importante pero, en lo que respecta a la superación del miedo aprendido, es el neocórtex el que desempeña el papel fundamental.

Los psicólogos denominan miedo condicionado al proceso mediante el cual la mente asocia algo que no supone ninguna amenaza a un suceso aterrador. Según Charney, las secuelas producidas por el temor inducido en animales de laboratorio permanecen durante años. La región cerebral clave que aprende, recuerda y moviliza el miedo condicionado corresponde al tálamo, la amígdala y el lóbulo prefrontal, el mismo circuito, en suma, implicado en el secuestro neural.

En circunstancias normales, el miedo condicionado tiende a remitir con el paso del tiempo, hecho que parece deberse al proceso de reaprendizaje natural que ocurre cuando el sujeto vuelve a enfrentarse al objeto temido en condiciones de completa seguridad. De este modo, por ejemplo, una niña que aprendió a temer a los perros porque fue mordida por un pastor alemán, irá perdiendo gradualmente su miedo de manera natural en la medida en que tenga la oportunidad de estar con alguien que tenga un pastor alemán con el que pueda jugar.

Pero en el caso del TEPT este tipo de reaprendizaje natural no tiene lugar. En opinión de Charney, ello se debe a que los cambios cerebrales provocados por el TEPT son tan poderosos que cualquier reminiscencia —aun mínima— de la situación original desencadena un secuestro de la amígdala que refuerza la respuesta de pánico. Ello implica que no habrá ninguna ocasión en la que el

objeto temido pueda ser afrontado con una sensación de calma, porque la amígdala no es capaz de reaprender una respuesta más moderada. « La extinción del miedo —observa Charney— parece implicar un proceso de aprendizaje activo» , algo que, por su propia naturaleza, es incompatible con el TEPT, « que provoca la persistencia anormal de los recuerdos emocionales» . Sin embargo, en presencia de las experiencias adecuadas, hasta el TEPT puede ser superado. En tal caso, los intensos recuerdos emocionales y las pautas de pensamiento y de reacción que éstos suscitan pueden llegar a modificarse con el tiempo. Pero, en opinión de Charney, este reaprendizaje debe tener lugar a nivel cortical porque el miedo original grabado en la amígdala nunca llega a desaparecer del todo y es el córtex prefrontal el que inhibe activamente la respuesta de pánico regulada por la amígdala.

Richard Davidson, psicólogo de la Universidad de Wisconsin que descubrió la función reguladora de la ansiedad del lóbulo prefrontal izquierdo, se ha interesado por la cuestión decisiva de cuánto tiempo se tarda en superar el « miedo aprendido» . En un experimento de laboratorio en el que se indujo a los participantes una respuesta de aversión ante un ruido desagradable —un paradigma del miedo aprendido que se asemeja a un TEPT de baja intensidad—. Davidson descubrió que las personas que presentan una mayor actividad del córtex prefrontal izquierdo superan el miedo aprendido más rápidamente, lo cual sugiere la importancia del papel desempeñado por el córtex en la superación de la respuesta de ansiedad aprendida.

LA REEDUCACIÓN DEL CEREBRO EMOCIONAL

Uno de los resultados más prometedores realizados sobre el TEPT procede de un estudio sobre supervivientes del holocausto nazi, el 75% de los cuales seguían mostrando, cincuenta años más tarde, síntomas muy intensos de TEPT. El hecho de que el 25% restante hubiera logrado superar este tipo de síntomas es un dato sumamente esperanzador que supone que, de un modo u otro, los acontecimientos de su vida cotidiana les habían ayudado a contrarrestar de manera natural el problema. Quienes seguían presentando este tipo de síntomas mostraban las alteraciones del nivel de catecolaminas cerebrales características del TEPT, algo que no ocurría en quienes habían logrado recuperarse. Este descubrimiento, y otros similares realizados en la misma dirección, nos hacen concebir la esperanza de que las modificaciones cerebrales provocadas por el TEPT no sean irreversibles y que los seres humanos puedan reponerse incluso de las más graves lesiones emocionales o, dicho en otras palabras, que el circuito emocional puede ser reeducado. Así pues, el reaprendizaje puede ayudamos a superar traumas tan profundos como los derivados del TEPT.

Una de las formas espontáneas de curación emocional —al menos en lo que

se refiere a los niños— es mediante juegos como el de Purdy. En ellos, la repetición permite que los niños revivan el trauma sin peligro y abre dos posibles vías de curación. Por un lado, el recuerdo se actualiza en un contexto de baja ansiedad, desensibilizándolo y permitiendo el afloramiento de otro tipo de respuestas no traumáticas, mientras que, por el otro, permite el logro de un desenlace imaginario más positivo. El juego de Purdy solía terminar con la muerte de éste, un hecho que contrarresta la sensación de impotencia experimentada durante el acontecimiento traumático.

Este tipo de juegos es previsible en niños pequeños que han sido testigos de una violencia desmedida. La primera persona que advirtió la presencia de estos juegos macabros en los niños traumatizados fue la doctora Lenore Terr, psiquiatra infantil de San Francisco. Terr descubrió este tipo de juegos entre los niños de Chowchilla, California —una población de Central Valley, a una hora aproximada de distancia de Stockton, la ciudad en la que tuvo lugar la masacre de Purdy—, quienes, en el verano de 1973, fueron objeto de un secuestro cuando regresaban a casa en autobús después de pasar un día en el campo. En este caso, los secuestradores llegaron a enterrar el autobús, y con él a los niños, sometiéndoles a un suplicio que se prolongó durante veintisiete horas.

Cinco años después del incidente, Terr descubrió que los recuerdos del secuestro todavía perduraban en los juegos de sus víctimas. Las niñas, por ejemplo, simulaban secuestros simbólicos cuando jugaban con sus muñecas. Una niña que había desarrollado una extrema repugnancia al contacto con los excrementos durante el incidente, se pasaba el tiempo lavando a su muñeca. Una segunda jugaba con su muñeca a un juego que consistía en realizar un viaje —sin importar adónde— y regresar a salvo; el juego favorito de otra niña, por último, consistía en meter a la muñeca en un agujero en el que se suponía que terminaba asfixiándose.

Los adultos que han sufrido un trauma de estas características suelen experimentar una insensibilidad psicológica que bloquea todo recuerdo o sentimiento relativo al hecho, pero la mente de los niños tiende a reaccionar de manera diferente En opinión de Terr, esto ocurre porque los niños utilizan la fantasía, el juego y la ensoñación cotidiana para rememorar y reconstruir el acontecimiento. Esta evocación deliberada del trauma parece impedir el bloqueo de los recuerdos intensos que luego irrumpen violentamente en forma de flashbacks. En el caso de que el trauma no sea demasiado grave —como ocurre, por ejemplo, en una visita al dentista— tal vez baste con una o dos veces, pero si, por el contrario, se trata de un trauma grave, el niño necesitará reproducir la situación traumática una y otra vez en una suerte de ceremonial monótono y macabro hasta que pueda desembarazarse de él.

El arte —uno de los vehículos a través de los que se expresa el inconsciente— constituye una forma de movilizar los recuerdos estancados en la amígdala. El

cerebro emocional está estrechamente ligado a los contenidos simbólicos y a lo que Freud denominaba « proceso primarios» , el tipo de pensamiento propio de la metáfora, el cuento, el mito y el arte, una modalidad, por cierto, utilizada con frecuencia en el tratamiento de los niños traumatizados. En ocasiones, la expresión artística puede despejar el camino para que los niños hablen de los terribles momentos vividos de un modo que sería imposible por otros medios.

Spencer Eth, psiquiatra infantil de Los Angeles especializado en el tratamiento de niños traumatizados, cuenta el caso de un niño de cinco años que fue secuestrado junto a su madre por el examante de ésta. El hombre los condujo a la habitación de un motel en donde obligó al niño a esconderse bajo una manta mientras golpeaba a su madre hasta matarla. Comprensiblemente, el chico se mostraba muy reacio a hablar de todo lo que había vivido durante aquella terrible experiencia, así que Eth le pidió que hiciera un dibujo sobre un tema libre.

Eth recuerda que el dibujo representaba a un piloto de coches de carreras cuyos ojos estaban desmesuradamente abiertos, un hecho que Eth interpretó como una referencia a su propia mirada furtiva hacia el asesino. La técnica que utiliza Eth para emprender la terapia con este tipo de niños consiste en pedirles que hagan un dibujo, porque en casi todos ellos aparecen referencias tangenciales a la escena traumática. Además, el hecho de dibujar es, en sí mismo, terapéutico, y pone en marcha un proceso que puede terminar conduciendo a la superación del trauma.

EL REAPRENDIZAJE EMOCIONAL Y LA SUPERACIÓN DEL TRAUMA

Irene había acudido a una cita que acabó en un intento de violación. Aunque había podido librarse de su atacante, éste continuó amenazándola, molestándola en mitad de la noche con llamadas telefónicas obscenas y siguiendo cada uno de sus pasos.

En cierta ocasión, cuando denunció el hecho a la policía, ésta le quitó importancia aduciendo que « en realidad no había pasado nada» . Pero cuando Irene acudió a la terapia mostraba claros síntomas de TEPT, se negaba a mantener ninguna clase de relaciones sociales y se hallaba prisionera en su propia casa.

El caso de Irene lo cita la doctora Judith Lewis Herman, psiquiatra de Harvard que ha desarrollado un método innovador para el tratamiento de los sujetos afectados por un trauma. Este proceso, en opinión de Herman, pasa por tres fases diferentes: en primer lugar, el paciente debe recuperar cierta sensación de seguridad; seguidamente debe recordar los detalles del trauma y, finalmente, debe atravesar el duelo por lo que pueda haber perdido. Sólo entonces podrá restablecer su vida normal. No es difícil advertir la lógica que subyace a estos tres pasos, porque esta secuencia parece reflejar la forma en que el cerebro

emocional reaprende que no hay por qué considerar la vida como una situación de alarma constante.

El primer paso —recuperar la sensación de seguridad— consiste en disminuir el grado de sobreexcitación emocional —el principal obstáculo para el reaprendizaje— y permitir que el sujeto pueda tranquilizarse— Normalmente, este paso se da ayudando a que el paciente comprenda que sus pesadillas, su permanente sobresalto, su hipervigilancia y su pánico, forman parte del cuadro de síntomas propio del TEPT, un tipo de comprensión que, por si solo, proporciona cierto alivio. Esta primera fase también apunta a que el paciente recupere cierta sensación de control sobre lo que le está ocurriendo, una especie de desaprendizaje de la lección de impotencia que supuso el trauma. En el caso de Irene, por ejemplo, esta sensación de seguridad pasaba por movilizar a sus amigos y a su familia para formar un cordón protector entre ella y su perseguidor que le permitió acudir a la policía.

La «inseguridad» que presenta un paciente aquejado de TEPT va más allá del miedo que pueda suscitar una amenaza externa y tiene un origen más profundo basado en la sensación de que carece de todo control sobre lo que le ocurre, tanto corporal como emocionalmente. Esto es algo muy comprensible, dado que el TEPT hipersensibiliza la amígdala y rebaja el umbral de activación del secuestro emocional.

La medicación también contribuye a que el sujeto recupere la sensación de que no se halla a merced de la alarma emocional que le embarga en forma de ansiedad, insomnio o pesadillas. Los especialistas aguardan el día en que se descubra una medicación específica que normalice los efectos del TEPT sobre la amígdala y los neurotransmisores implicados. Por el momento, sin embargo, sólo contamos con algunos fármacos que compensan parcialmente estos desequilibrios, y que suelen ser sustancias que actúan sobre la serotonina y los fi-inhibidores (como, por ejemplo el propranolol), que bloquean la activación del sistema nervioso simpático. Los pacientes también pueden recibir un adiestramiento especial en algún tipo de relajación que les permita aliviar su irritabilidad y su nerviosismo. La calma fisiológica constituye la clave para que los circuitos emocionales implicados descubran de nuevo que la vida no supone una amenaza constante y restituyan así al paciente la sensación de seguridad de que gozaba antes de experimentar el trauma.

El segundo paso del camino que conduce a la curación tiene que ver con la narración y reconstrucción de la historia traumática al abrigo de la seguridad recientemente recobrada, una sensación que permite que el circuito emocional reencuadre los recuerdos traumáticos y sus posibles detonantes y reaccione de un modo más realista ante ellos. Cuando el paciente ya es capaz de relatar los terribles pormenores del incidente se produce una auténtica transformación, tanto en lo que atañe al contenido emocional de los recuerdos como a sus efectos sobre

el cerebro emocional. El ritmo de esta rememoración verbal es un factor sumamente delicado y parece reflejar el ritmo natural de recuperación del trauma de quienes no llegan a experimentar el TEPT.

En estos casos parece existir una especie de reloj interno que « alterna» —a lo largo de días o incluso de meses— períodos de recuerdo del incidente con otros en los que el sujeto no parece recordar nada, permitiendo así una dosificación que favorece la asimilación gradual del incidente perturbador. Esta alternancia entre el recuerdo y el olvido parece fomentar tanto la integración espontánea del trauma como el reaprendizaje de una nueva respuesta emocional. No obstante, según Herman, en aquellas personas cuyo TEPT se muestra más refractario al tratamiento, el mismo hecho de narrar su historia puede suscitar la aparición de temores incontrolables, en cuyo caso el terapeuta debería disminuir el ritmo, tratando de mantener las reacciones del paciente dentro de unos límites soportables que no interrumpieran el proceso de reaprendizaje.

El terapeuta debe alentar al paciente a relatar los sucesos traumáticos tan minuciosamente como le sea posible, como si estuviera contando una película de terror, deteniéndose en cada detalle sórdido, lo cual no sólo incluye todos los pormenores visuales, auditivos, olfativos y táctiles, sino también las reacciones —miedo, rechazo, náusea— que le produjeron estas sensaciones. El objetivo que se persigue en esta fase consiste en llegar a traducir verbalmente todas sus vivencias del acontecimiento, lo cual contribuye a la reintegración de recuerdos que pudieran estar disociados y desgajados de la memoria consciente para poder recomponer así la escena con todo lujo de detalles. Esta tentativa verbalizadora cumple con la función de poner a todos los recuerdos bajo el control del neocórtex para que así las reacciones suscitadas puedan comprenderse y dirigirse mejor. En este punto del proceso de recuperación, el reaprendizaje emocional se logra en buena medida gracias a la vivida rememoración de los sucesos traumáticos y de las emociones que éstos suscitaron pero, en esta ocasión, en el contexto seguro de la consulta de un terapeuta responsable. Este abordaje terapéutico permite que el sujeto experimente directamente que el recuerdo del incidente traumático no tiene por qué ir acompañado de un pánico incontrolable, sino que puede ser revivido con total seguridad.

En el caso del niño de cinco años que fue testigo del espeluznante asesinato de su madre, el dibujo del personaje con los ojos desorbitadamente abiertos realizado en la consulta de Spencer Eth, fue el último que hizo. A partir de entonces, él y su terapeuta se implicaron en diferentes juegos que les permitieron establecer un vínculo profundo y armónico. Poco a poco, el niño comenzó a relatar la historia del asesinato, primero de un modo muy estereotipado, repitiendo una y otra vez los mismos detalles pero, con el paso del tiempo, sus palabras fueron haciéndose cada vez más flexibles y fluidas, su cuerpo se fue relajando y, paralelamente, las pesadillas también fueron desapareciendo,

indicadores, todos ellos, en opinión de Eth, de un cierto « control del trauma» .

Paulatinamente, el tema de las entrevistas fue cambiando y centrándose cada vez menos en los miedos relacionados con el trauma y enfocándose en lo que ocurría en los acontecimientos cotidianos del niño, quien estaba tratando de recuperar paulatinamente el ritmo normal de su vida en su nuevo hogar con su padre. Una vez liberado del trauma, el niño fue finalmente capaz de centrarse en su vida cotidiana.

Herman sostiene, asimismo, que los pacientes deben atravesar un período de duelo por las pérdidas que el trauma haya podido ocasionarles, ya se trate de una herida, de la muerte de un ser amado, de la ruptura de una relación, del arrepentimiento que les ocasiona algún paso que no debieran haber dado o simplemente de la crisis que suscita la pérdida de confianza en el prójimo. En este sentido, las quejas que acompañan a la rememoración verbal de los acontecimientos traumáticos constituyen un claro indicador de la capacidad del paciente para superar el trauma, porque ello significa que, en vez de estar continuamente asediado por los acontecimientos del pasado, puede comenzar a mirar hacia el futuro y albergar cierta esperanza de que es posible reconstruir su vida libre del yugo del trauma. Es, pues, como sí por fin se pudiera erradicar la reactivación del terror traumático por parte del circuito emocional. El sonido de una sirena no tiene por qué desencadenar un ataque de pánico y los ruidos nocturnos no deben ir necesariamente acompañados de una reacción de terror.

Ciertamente, los efectos posteriores y las recurrencias ocasionales de los síntomas persisten —dice Herman— pero hay signos inequívocos de que el trauma ya ha sido notoriamente superado.

Entre éstos cabe destacar la reducción de los síntomas fisiológicos hasta un nivel soportable y la capacidad de afrontar los sentimientos asociados al recuerdo del trauma. Especialmente significativo resulta el hecho de que los recuerdos traumáticos dejan de irrumpir de manera descontrolada, que el sujeto es capaz de recordarlos a voluntad, como si se tratara de recuerdos normales y, lo que es quizá más importante, que puede dejar de pensar en ellos. Todo esto implica, finalmente, la reanudación de una nueva vida en la que puedan establecerse profundas relaciones basadas en la confianza y en un sistema de creencias que encuentre sentido incluso a un mundo en el que caben este tipo de injusticias. Todos éstos son, a fin de cuentas, indicadores del éxito de cualquier proceso de reeducación del cerebro emocional.

LA PSICOTERAPIA COMO REAPRENDIZAJE EMOCIONAL

Afortunadamente, las tragedias que quedan grabadas a fuego son relativamente escasas en la vida de la mayoría de la gente. Sin embargo, a pesar de ello, el mismo circuito emocional que tan profundamente inscribe los

recuerdos traumáticos, también permanece activo en los momentos menos dramáticos. Los problemas más comunes de la infancia —como, por ejemplo, sentirse crónicamente ignorado y falto de atención o afecto, el abandono, la pérdida o el rechazo social— tal vez no lleguen a alcanzar dimensiones tan traumáticas, pero también dejan su impronta en el cerebro emocional, ocasionando distorsiones —y también lágrimas y arrebatos de cólera— en las relaciones que el sujeto establecerá durante el resto de su vida. Pero si el TEPT puede curarse, también pueden serlo las cicatrices emocionales que muchos de nosotros llevamos profundamente grabadas. Esa es, precisamente, la tarea de la psicoterapia y, en términos generales, puede afirmarse que una de las principales contribuciones de la inteligencia emocional consiste en aprender a relacionamos de manera más inteligente con nuestro lastre emocional.

La dinámica existente entre la amígdala y el mejor informado córtex prefrontal nos proporciona un modelo neuroanatómico del modo en que la psicoterapia puede ayudamos a superar este tipo de profundas y nocivas pautas emocionales. Como propone Joseph LeDoux, el investigador del sistema nervioso que descubrió el papel que desempeña la amígdala como desencadenante de los arrebatos emocionales: « una vez que el sistema emocional aprende algo, parece que jamás podrá olvidarlo, pero la psicoterapia nos ayuda a revertir esa situación porque, gracias a ella, el neocórtex puede aprender a inhibir el funcionamiento de la amígdala. De este modo, el sujeto puede superar la tendencia a reaccionar de manera automática, aunque las emociones básicas provocadas por la situación sigan persistiendo de manera subyacente» .

Así pues, aun después de un proceso de reaprendizaje emocional —o incluso después de una psicoterapia eficaz— siempre queda el vestigio de la reacción, del temor o de la susceptibilidad original. El córtex prefrontal puede moderar o refrenar el impulso a desbordarse de la amígdala, pero no puede eliminar completamente su respuesta automática. No obstante, aunque no podamos decidir cuando seremos víctimas de un arrebato emocional, sí que podemos ejercer cierto control sobre cuanto tiempo durará. La pronta recuperación del equilibrio tras un estallido de este tipo bien podría ser un índice de madurez emocional.

Los principales cambios que tienen lugar durante el proceso de la terapia afectan a las respuestas que el sujeto da a sus reacciones emocionales. Pero no es posible eliminar completamente la tendencia a que se produzca la reacción. La prueba de ello nos la proporciona una serie de investigaciones psicoterapéuticas llevadas a cabo por Lester Luborsky y sus colegas de la Universidad de Pennsylvania, que comenzaron llevándoles a identificar los principales problemas de relación que conducen al sujeto a buscar ayuda psicoterapéutica: el deseo de ser aceptados, la necesidad de intimidad, el miedo al fracaso o la franca dependencia. A continuación, los investigadores analizaron

minuciosamente las respuestas típicas (siempre autoderrotistas) que los pacientes daban a los temores y deseos que suscitaban sus relaciones, como ser demasiado exigentes (lo que repercutía negativamente suscitando el rechazo o la indiferencia de los demás); o el repliegue a una actitud autodefensiva ante un supuesto desaire (lo que dejaba a la otra persona molesta por el aparente rechazo).

En este tipo de encuentros, condenados de antemano al fracaso, los pacientes se sienten comprensiblemente desbordados por todo tipo de sentimientos frustrantes (como la desesperación, la tristeza, el resentimiento, el rechazo, la tensión, el miedo, la culpa, etcétera), e independientemente de cuál fuera la pauta concreta manifestada por un determinado paciente, ésta parecía reproducirse en todas sus relaciones importantes (ya fuera con la esposa, la amante, los hijos, los padres, los jefes o los subordinados).

Sin embargo, en el curso de una terapia a largo plazo, estos pacientes deben afrontar dos tipos de cambios. Por una parte, sus reacciones emocionales ante los acontecimientos que las suscitan se hacen menos acuciantes, y hasta podríamos decir que se vuelven más sosegadas, y, por la otra, su conducta comienza a ser más eficaz a la hora de obtener lo que realmente desean. Lo que no cambia, en modo alguno, es el miedo o el deseo subyacente y la punzada inicial de la emoción. Los investigadores descubrieron también que, en el caso de los pacientes que sólo habían asistido a unas pocas sesiones de psicoterapia, las entrevistas mostraban la mitad de las reacciones emocionales negativas que presentaban al comienzo de la terapia y, en cambio, eran doblemente proclives, a obtener la respuesta positiva que tanto anhelaban de la otra persona. Pero recordemos también que lo que no cambiaba era la especial susceptibilidad subyacente a sus necesidades.

En términos cerebrales, podemos concluir que el sistema límbico emite señales de alarma ante el menor indicio del acontecimiento temido, pero el córtex prefrontal y las áreas anejas son capaces de aprender un modelo de respuesta nuevo y más saludable. En resumen, pues, el reaprendizaje emocional —una tarea que, ciertamente, no concluye nunca— puede remodelar hasta los hábitos emocionales más profundamente arraigados de nuestra infancia.

14. EL TEMPERAMENTO NO ES EL DESTINO

Hasta ahora hemos estado hablando de la modificación de las pautas de respuesta emocional aprendidas a lo largo de la vida pero ¿qué ocurre con aquellas otras respuestas que dependen de nuestra dotación genética? ¿Cómo transformar las reacciones habituales de aquellas personas que, pongamos por caso, son sumamente inestables o desesperantemente tímidas? Nos estamos refiriendo, claro está, a aquellos estratos de la emoción que podríamos calificar bajo el epígrafe del temperamento, el trasfondo de sentimientos que configura nuestra predisposición básica, el estado de ánimo que caracteriza nuestra vida emocional.

Hasta cierto punto, cada uno de nosotros posee un temperamento innato, se mueve dentro de un espectro concreto de emociones, una característica que forma parte del bagaje con que nos ha dotado la lotería genética y cuyo peso se hace sentir a lo largo de toda la vida. Todo padre sabe que, desde el momento de su nacimiento, un niño es tranquilo y plácido o, en cambio, irritable y difícil. La pregunta que ahora debemos hacernos es sí la experiencia vital puede llegar a transformar este equipaje emocional determinado biológicamente. ¿El sustrato biológico constituye un determinante irrevocable de nuestro destino emocional o, por el contrario, los niños tímidos pueden terminar convirtiéndose en adultos confiados?

La respuesta más clara a esta cuestión nos la proporciona la investigación llevada a cabo por Jerome Kagan, un eminente psicólogo evolutivo de la Universidad de Harvard. Según Kagan existen al menos cuatro temperamentos básicos —tímido, abierto, optimista y melancólico—, correspondientes a cuatro pautas diferentes de actividad cerebral. De hecho, cada ser humano responde con una prontitud, duración e intensidad emocional distinta, y en este sentido es muy probable que existan innumerables diferencias en la dotación temperamental innata, basadas en diferentes tipos constitucionales de actividad neuronal.

La obra de Kagan centra en una de estas pautas el continuo temperamental que va de la apertura a la timidez. Son varias las madres que, a lo largo de los años, han estado llevando a sus niños al Laboratorio para el Desarrollo Infantil, situado en el cuarto piso del William James Hall, de Harvard, para que tomaran parte en la investigación realizada por Kagan sobre el desarrollo infantil. Ahí fue donde Kagan y sus colaboradores observaron experimentalmente por vez primera los signos de timidez que presentaba un grupo de niños de veintiún meses de edad. En aquella investigación Kagan descubrió que algunos niños eran espontáneos, movedizos y jugaban con los demás sin la menor vacilación, mientras que otros, por el contrario, eran inseguros, retraídos, remoloneaban, se aferraban a las faldas de sus madres y se limitaban a observar en silencio el

juego de los demás. Unos cuatro años más tarde, cuando los niños estaban ya en la guardería, el equipo de Kagan repitió la observación y descubrió que, en todo aquel tiempo, ninguno de los niños expansivos se había convertido en tímido, pero que dos tercios de éstos, en cambio, seguían siéndolo.

Kagan descubrió que los niños más sensibles y asustadizos —del 15 al 20% de los que, según sus propias palabras, son « conductualmente inhibidos» innatos— se transformaron en adultos tímidos y temerosos. Estos niños son reacios a todo lo que les resulte poco familiar —tanto probar una nueva comida como aproximarse a animales o lugares desconocidos— y tienden a la autocrítica y al sentimiento de culpa. Son niños que se quedan ansiosamente paralizados en las situaciones sociales (ya sea en la clase, en el patio de recreo, en presencia de personas desconocidas o dondequiera, en suma, que se sientan observados), y, cuando alcanzan la madurez, tienden a permanecer aislados y tienen un miedo enfermizo a dar una charla o a acometer cualquier actividad en la que se sientan expuestos a la mirada ajena.

Tom, uno de los niños que participaron en el estudio de Kagan, constituye un verdadero paradigma del tímido. En cada una de las mediciones que se realizaron a lo largo de la infancia —a los dos, a los cinco y a los siete años de edad—, Tom destacó como uno de los niños más tímidos. En la entrevista que tuvo lugar a los trece años de edad, Tom permanecía tenso y rígido, se mordía los labios, retorcía las manos y se mantenía impasible —sólo llegó a esbozar una sonrisa cuando la entrevista versó sobre su amiguita—, sus respuestas eran lacónicas y sus maneras, sumisas. Según dijo, durante todo aquel tiempo había sido muy tímido y sudaba cada vez que tenía que aproximarse a alguno de sus compañeros. También se había sentido perturbado por multitud de miedos (miedo a que su casa se quemase, miedo a lanzarse a la piscina, miedo a estar solo en la oscuridad, etcétera) y se vio asaltado por muchas pesadillas en las que era atacado por monstruos. Es cierto que en los últimos dos años tenía menos vergüenza que antes, pero todavía sufría alguna ansiedad cuando estaba con otros niños, y sus preocupaciones se centraban ahora en el rendimiento escolar, aunque era uno de los alumnos más aventajados. Tom era hijo de un científico y planeaba estudiar ciencias porque la aparente soledad de su desempeño se ajustaba perfectamente a su predisposición introvertida.

Ralph, por el contrario, era uno de los niños más abiertos y expansivos, del estudio. Era un niño muy locuaz que siempre estaba relajado; a los trece años permanecía cómodamente sentado, sin mostrar el menor signo de nerviosismo y hablaba con el entrevistador en un tono confiado y cordial, como si fuera uno más de sus compañeros (a pesar de que la diferencia de edad entre ellos fuera de unos veinticinco años). Durante la infancia, sólo había sentido dos miedos pasajeros, uno de ellos a los perros (después de que un gran perro saltara sobre él a la edad de tres años) y el otro a volar (cuando, a los siete años de edad, oyó

hablar de un accidente de aviación). Sociable y popular, Ralph nunca se había considerado un niño vergonzoso.

Los niños tímidos parecen venir a la vida con un sistema nervioso que les hace sumamente reactivos a las más leves tensiones y, desde el mismo momento del nacimiento, sus corazones laten más rápidamente que los de los demás en respuesta a situaciones extrañas o insólitas. La frecuencia cardíaca de los niños que, a los veintiún meses, se mostraban más reacios a jugar, era más acelerada que la de los demás. Y es precisamente esa ansiedad y esa hiperexcitabilidad lo que parece subyacer a su timidez, puesto que se enfrentan a cualquier persona o situación desconocida como si se tratara de una amenaza potencial. Y tal vez sea también por ello por lo que las mujeres de mediana edad que recuerdan haber sido especialmente vergonzosas en su infancia tienden a vivir con más miedos, preocupaciones y culpabilidad y a padecer más problemas relacionados con el estrés (dolores de cabeza, colón irritable y otros problemas digestivos) que aquéllas otras que durante la infancia eran más abiertas y expresivas:

LA NEUROQUÍMICA DE LA TIMIDEZ

En opinión de Kagan, la diferencia existente entre el cauteloso Tom y el expansivo Ralph se origina en la excitabilidad de un circuito nervioso centrado en la amígdala. Según Kagan, la gente proclive, como Tom, a la timidez, tiene una predisposición neuroquimica innata a la hiperexcitabilidad de ese circuito y éste es el motivo por el cual evitan las situaciones desconocidas, huyen de la incertidumbre y sufren de ansiedad. Por el contrario, quienes, como Ralph, tienen un sistema nervioso calibrado a un umbral superior de activación de la amígdala, son menos temerosos, más expansivos y más dispuestos a explorar lugares desconocidos y conocer a nuevas personas.

Uno de los indicadores más tempranos de este patrón nervioso heredado es lo difícil e irritable que es el niño o lo tenso que se pone cada vez que debe enfrentarse a algo o alguien desconocido. El hecho es que uno de cada cinco niños recién nacidos cae en la categoría de los tímidos y que dos de cada cinco lo hacen en la categoría de los abiertos.

Gran parte de los datos presentados por Kagan proceden de observaciones realizadas con gatos, que son animales extraordinariamente tímidos. Uno de cada siete gatos caseros presenta una pauta de timidez parecida a la de los niños vergonzosos; son gatos que, en lugar de exhibir la legendaria curiosidad felina, huyen de las novedades, son reacios a explorar nuevos territorios y son tan retraídos que sólo atacan a los roedores pequeños (mientras que sus congéneres más animosos no dudan en perseguir a roedores mayores). Las investigaciones realizadas directamente en el cerebro de los gatos tímidos muestran una amígdala más excitable de lo normal, especialmente cuando, por ejemplo, oyen

el maullido amenazador de otro gato.

En el caso de los gatos, la timidez aparece alrededor del primer mes de vida, que es el momento en el que la amígdala se encuentra suficientemente madura para asumir el control de los circuitos nerviosos cerebrales encargados de las respuestas de aproximación o huida. Un mes en el cerebro de un gatito es equiparable a ocho meses en el cerebro humano, el periodo en el que, según Kagan, aparece el miedo a lo «desconocido» en los bebés (es precisamente durante este período, si la madre abandona la habitación y deja al niño en presencia de un extraño, el niño rompe a llorar). Tal vez —postula Kagan— los niños tímidos hereden un porcentaje crónicamente elevado de noradrenalina o de algún otro neurotransmisor cerebral que estimule la amígdala y así rebaje el umbral de excitabilidad que facilite la activación de la amígdala.

Uno de los síntomas de esta exacerbación de la sensibilidad es que ante situaciones de estrés (como, por ejemplo, olores desagradables) los chicos y chicas que vivieron una infancia tímida muestran una frecuencia cardíaca mucho más elevada que la de sus compañeros, un síntoma que sugiere que la noradrenalina está activando su amígdala y todo su sistema nervioso simpático. Kagan descubrió que los niños tímidos presentan una reactividad mayor en todas las manifestaciones del sistema nervioso simpático, desde la presión sanguínea hasta la dilatación de las pupilas y los niveles de marcadores de noradrenalina en su orina.

El silencio es también otro termómetro de la timidez. Dondequiera que el equipo de Kagan observara niños tímidos y niños abiertos en un entorno natural —ya fuera en el jardín de infancia, con niños desconocidos o charlando con el entrevistador—, los niños tímidos hablaban menos. Un niño tímido de esta edad no suele responder cuando le hablan, y pasa mucho más tiempo mirando cómo juegan los demás. En opinión de Kagan, el silencio vergonzoso frente a una situación insólita o frente a lo que percibe como una amenaza constituye un signo de la actividad de los circuitos nerviosos que conectan la zona frontal, la amígdala y las estructuras límbicas próximas que controlan la capacidad de vocalizar (los mismos circuitos que nos hacen «colapsamos» en situaciones de estrés).

Estos niños hipersensibles corren un gran riesgo de desarrollar trastornos de ansiedad —como, por ejemplo, ataques de pánico— en una época tan temprana como el sexto o séptimo curso. En un estudio llevado a cabo sobre 754 chicos y chicas de estas edades se descubrió que 44 de ellos ya habían sufrido al menos un ataque de pánico o habían experimentado síntomas similares con anterioridad. Normalmente, estos episodios de ansiedad fueron desencadenados por las situaciones conflictivas propias de la temprana adolescencia —como una primera cita o un examen importante, por ejemplo—, situaciones que la mayoría de los niños aprende a manejar sin llegar a desarrollar problemas más serios. Pero los adolescentes temperamentalmente tímidos y normalmente temerosos

de las situaciones desconocidas presentaban los síntomas típicos del pánico (palpitaciones cardíacas, insuficiencia respiratoria o una sensación de angustia) junto al sentimiento de que algo terrible estaba a punto de ocurrirles (como, por ejemplo, volverse locos o morir). Los investigadores creen que, aunque los episodios no eran lo bastante significativos como para merecer el diagnóstico psiquiátrico de « crisis de pánico» , estos adolescentes corren un grave riesgo de desarrollar este tipo de problemas; de hecho, muchos de los adultos que sufren de ataques de pánico afirman que éstos comenzaron en su pubertad. El punto de partida de los ataques de ansiedad está estrechamente ligado a la pubertad. Las chicas que manifiestan pocos signos de pubertad no suelen presentar tales ataques pero un 8% aproximadamente de las que atraviesan la pubertad afirman haber experimentado ataques de pánico que suelen terminar conduciéndolas a una contracción crónica ante la vida.

NADA ME PREOCUPA: EL TEMPERAMENTO ALEGRE

En los años veinte, mi joven tía June abandonó su hogar de Kansas City y se aventuró a viajar sola a Shanghai, un viaje realmente peligroso en aquellos tiempos para una mujer. En ese centro internacional del comercio y de la intriga, mi tía conoció a un funcionario británico de la policía colonial que terminaría convirtiéndose en su marido. Cuando, a comienzos de la II Guerra Mundial, los japoneses ocuparon Shanghai, mis tíos fueron internados en el campo de concentración sobre el que versa la película El imperio del sol. Después de sobrevivir a los terribles años pasados en el campo de prisioneros, mis tíos lo habían perdido prácticamente todo y fueron repatriados a la Columbia Británica.

Todavía recuerdo el primer encuentro que tuve con mi tía June, una mujer anciana y vital cuya vida había seguido un curso extraordinario. En sus últimos años sufrió un ataque de apoplejía que la mantenía parcialmente paralizada pero, tras un lento y arduo proceso de rehabilitación, pudo volver a caminar renqueando. Recuerdo que uno de aquellos días me hallaba paseando con ella —ya en sus setenta años— cuando se rezagó y al cabo de unos instantes oí su débil grito pidiendo ayuda. Mi tía se había caído y no podía ponerse en pie. Yo me precipité a ayudarla y cuando lo hice, en lugar de lamentarse, se rió de sus apuros y su único comentario fue un despreocupado « bueno, al menos puedo caminar de nuevo» .

Hay personas, como mi tía, cuyas emociones parecen gravitar de forma natural en torno al polo positivo; son personas naturalmente optimistas y despreocupadas. Hay otras, en cambio, que son malhumoradas y melancólicas. Esta dimensión del temperamento —entusiasta en un extremo y melancólico en el otro— parece estar ligada a la actividad relativa de las áreas prefrontales derecha e izquierda, los polos superiores del cerebro emocional.

Esta es, al menos, la conclusión fundamental de la investigación realizada por Richard Davidson, un psicólogo de la Universidad de Wisconsin que descubrió que las personas que tienen una actividad predominantemente más intensa en el lóbulo frontal izquierdo son temperamentalmente alegres, disfrutan del contacto con las personas y las situaciones que la vida les depara y se recuperan prontamente de los contratiempos (como ocurría en el caso de mi tía June).

En cambio, aquellos otros cuya actividad preponderante radica en el lóbulo prefrontal derecho son proclives a la negatividad y a los estados de ánimo agrios, y se desconciertan con más facilidad ante los contratiempos. Parece, pues, como si fueran incapaces de desconectarse de sus preocupaciones y de sus depresiones.

En uno de los experimentos típicos realizados por Davidson, se comparó a una serie de voluntarios que presentaban una actividad prefrontal preponderantemente izquierda con otros quince sujetos que mostraban una mayor actividad en el lado derecho.

Aquéllos con una marcada actividad frontal derecha presentaban una pauta característica de negatividad en un test de personalidad, se asemejaban al personaje caricaturizado por las películas de Woody Alíen, el tipo neurasténico que ve catástrofes hasta en las cosas más nimias, el sujeto propenso a asustarse y a enfadarse, suspicaz ante un mundo preñado de abrumadoras dificultades y de peligros ocultos. Por su parte, aquéllos en quienes predominaba la actividad prefrontal izquierda veían el mundo de un modo muy diferente a como lo hacían los melancólicos. Eran sociables y alegres, tenían una gran confianza en sí mismos y se sentían provechosamente comprometidos con la vida. Sus puntuaciones en los tests psicológicos sugerían un menor peligro de caer en la depresión o sufrir otra clase de trastornos emocionales. Davidson también descubrió que, a diferencia de lo que ocurre con quienes nunca han estado deprimidos, las personas que tienen un historial de depresión clínica presentan un menor nivel de actividad cerebral en el lóbulo frontal izquierdo y, por el contrario, una mayor activación en el lado derecho, un patrón que también se presentaba en aquellos pacientes a quienes se diagnosticaba una depresión por vez primera. A partir de esos datos —que, por cierto, todavía requieren de una adecuada verificación experimental— Davidson formuló la hipótesis de que las personas que han superado una depresión aprenden a intensificar el nivel de actividad de su lóbulo prefrontal izquierdo.

Aunque esta investigación se haya realizado sobre el 30% aproximado de personas que se sitúan en ambos extremos de esta dimensión, casi todo el mundo —dice Davidson— puede ser clasificado, en función de sus pautas de ondas cerebrales, como tendiendo hacia uno u otro de ambos tipos, puesto que el contraste temperamental existente entre el tipo arisco y el tipo alegre se manifiesta de muchos modos diferentes. Por ejemplo, en un determinado

experimento, un grupo de voluntarios contemplaba varios cortometrajes. Algunos de ellos eran divertidos —como el baño de un gorila o los juegos de un cachorrillo, por ejemplo— mientras que otros, por el contrario —como una película en la que se instruía a las enfermeras sobre los desagradables pormenores característicos de la Cirugía—, eran sumamente ingratos. Los sujetos que habían sido adscritos al tipo hemisferio derecho consideraron que las películas divertidas no lo eran tanto, pero mostraron un disgusto y un desasosiego manifiesto en reacción a la sangre y al bisturí. El grupo alegre, por su parte, apenas si reaccionó ante la película médica, pero si que lo hizo ante las películas divertidas.

Así pues, parece como si el temperamento nos predispusiera para reaccionar ante la vida con un registro emocional positivo o negativo. Al igual que ocurría con la dimensión timidez-apertura, la tendencia hacia el temperamento melancólico u optimista aparece también durante el primer año de vida, hecho que apoya fuertemente la hipótesis de que el temperamento es un dato genéticamente determinado. Como sucede con la mayor parte del cerebro, durante los primeros meses de vida, los lóbulos frontales todavía están madurando y su actividad no puede valorarse de un modo fiable hasta los diez meses de edad aproximadamente. Pero, en niños de esa edad, Davidson encontró que el nivel de activación relativa de los lóbulos prefrontales predecía, con una correlación de casi el 100%, si los niños llorarían cuando su madre abandonara la habitación De las muchas decenas de niños valorados de este modo, todos los que lloraron mostraron una preponderancia de la actividad cerebral del lóbulo derecho, mientras que en aquéllos que no lo hicieron ocurría exactamente lo contrario.

Hay que añadir, por último, que, aun en el caso de que esta dimensión temperamental se establezca desde el momento del nacimiento —o en algún momento muy próximo a él—, quienes manifiesten una pauta arisca no están necesariamente condenados a pasar la vida encerrados en su habitación haciendo calceta. De hecho, las lecciones emocionales que recibimos en la infancia pueden tener un impacto muy profundo sobre el temperamento, ya sea amplificando o enmudeciendo una determinada predisposición genética. La gran plasticidad del cerebro infantil determina que las experiencias que acontezcan en estos momentos tempranos tengan un impacto duradero a la hora de modelar los caminos neuronales por los que discurrirá el resto de nuestra vida. Tal vez la mejor ilustración del tipo de experiencias que pueden modificar positivamente el temperamento sea la que nos proporciona la investigación llevada a cabo por Kagan con niños tímidos.

DOMESTICAR A LA HIPEREXCITABLE AMÍGDALA

Las alentadoras novedades que nos proporciona la investigación llevada a cabo por Kagan es que no todos los miedos de la infancia siguen desarrollándose durante toda la vida, es decir, que el temperamento no es el destino y que las experiencias adecuadas pueden reeducar la hiperexcitabilidad de la amígdala. Lo que determina la diferencia son las lecciones emocionales y las respuestas que los niños aprenden durante su proceso de crecimiento. Lo que cuenta al comienzo para el niño tímido es cómo le tratan sus padres, y es así como aprenden a superar su timidez natural. Los padres que planifican experiencias gradualmente alentadoras para sus hijos les brindan la posibilidad de superar para siempre sus temores.

Uno de cada tres niños que llega al mundo con todos los síntomas de una amígdala hiperexcitable termina perdiendo la timidez cuando entra en la guardería. De la observación de estos niños, previamente temerosos, queda claro que los padres —y especialmente las madres— desempeñan un papel importantísimo en el hecho de que un niño innatamente tímido se fortalezca con el correr de los años o siga huyendo de lo desconocido y se llene de inquietud ante cualquier dificultad. La investigación realizada por el equipo de Kagan descubrió que algunas madres creen que deben proteger a sus hijos tímidos de toda perturbación; otras, en cambio, consideran que es más importante apoyarles para que ellos mismos aprendan a afrontar estos momentos y acostumbrarles así a los pequeños contratiempos de la vida. La sobreprotección, pues, parece alentar el temor privando a los más jóvenes de la oportunidad de aprender a superar sus miedos, mientras que, en cambio, la filosofía de « aprender a adaptarse» parece contribuir a que los niños más temerosos desarrollen su valor.

Las observaciones realizadas en el hogar demostraron que, a los seis meses de edad, las madres protectoras que trataban de consolar a sus hijos, les cogían y les mantenían en sus brazos cuando estaban agitados o lloraban, y lo hacían más que aquéllas otras que trataban de ayudar a que sus hijos aprendieran a dominar por si mismos estos momentos de desasosiego. La proporción entre las veces en que eran cogidos por sus madres cuando estaban tranquilos y cuando estaban inquietos demostró que las madres protectoras sostenían a sus hijos en brazos mucho más durante los momentos de inquietud que durante los de calma.

Al año de edad, la investigación demostró la existencia de otra marcada diferencia. Las madres protectoras se mostraban más indulgentes y ambiguas a la hora de poner límites a sus hijos cuando éstos estaban haciendo algo que podía resultar peligroso como, por ejemplo, meterse en la boca un objeto que pudieran tragarse. Las otras madres, por el contrario, eran empáticas, insistían en la obediencia, imponían límites claros y daban órdenes directas que bloqueaban las acciones del niño.

¿Pero cómo la firmeza de una madre puede conducir a una disminución de la timidez? En opinión de Kagan, cuando un niño se arrastra decididamente hacia

algo que le parece atractivo y su madre le interrumpe con un contundente «¡apártate de eso!» se produce un aprendizaje en el que el niño se ve obligado a hacer frente a una leve sensación de incertidumbre. La repetición de esta situación centenares de veces durante el primer año de vida proporciona al niño una serie de ensayos en pequeña escala que le ayudan a aprender a afrontar lo inesperado. Esta es, precisamente, la clase de encuentro que debe aprender a controlar el niño tímido, y la forma más adecuada de hacerlo es en pequeñas dosis. Si los padres se muestran amorosos pero no cogen en brazos al niño y le consuelan ante cada pequeño contratiempo, éste terminará aprendiendo por si mismo a controlar estas situaciones. A los dos años de edad, cuando volvían a llevar los niños temerosos al laboratorio de Kagan, se mostraron mucho menos propensos a llorar ante el gesto serio de un extraño o cuando un experimentador les ponía un esfigmomanómetro en el brazo para medir su tensión sanguínea.

La conclusión de Kagan fue la siguiente: «parece que las madres que protegen a sus hijos muy reactivos contra la frustración y la ansiedad, esperando ayudar así a la superación de este problema, aumentan la incertidumbre del niño y terminan provocando el efecto contrario» En otras palabras, parece que la estrategia protectora priva a los niños de la oportunidad de aprender a calmarse a si mismos frente a lo desconocido y así poder superar un poco más sus miedos. A nivel neurológico, esto significa que los circuitos prefrontales pierden la oportunidad de aprender respuestas alternativas ante el miedo reflejo y, en su lugar, la repetición simplemente fortalece la tendencia a la timidez.

Por el contrario, según me dijo Kagan: «Aquéllos niños que habían logrado vencer su timidez en la guardería tenían padres que ejercían una leve presión para que fueran más sociables. Aunque este rasgo temperamental parezca más difícil de cambiar que otros —probablemente a causa de sus fundamentos fisiológicos— no existe ninguna cualidad humana que sea inmutable».

A lo largo de la infancia algunos niños tímidos se van abriendo en la medida en que la experiencia va moldeando su sistema nervioso. La presencia de un alto nivel de competencia social (la cooperación, el buen trato con los demás niños, la empatía, la predisposición a dar y compartir, la consideración y la capacidad de desarrollar amistades íntimas) constituye uno de los predictores de que un niño tímido terminará superando esta inhibición natural. Estos eran los rasgos característicos de un grupo de niños que, a la edad de cuatro años, habían sido identificados como tímidos y que cambiaron a eso de los diez años de edad. Por el contrario, aquellos otros niños tímidos cuyo temperamento no sufrió ningún cambio perceptible a los diez años de edad, eran menos diestros emocionalmente (lloraban, se alejaban cuando debían enfrentarse a alguna situación problemática, se mostraban emocional mente torpes, eran miedosos, ariscos, solían irritarse ante la menor frustración, tenían dificultades para demorar la gratificación, eran muy suspicaces a las criticas y eran desconfiados). Estas

lagunas emocionales constituyen serios obstáculos en su relación con los demás niños, a quienes ponen en situación de tener que acercarse a ellos.

No es difícil advertir el motivo por el cual los niños emocionalmente más competentes tienden a superar espontáneamente su timidez (aunque sean temperamentalmente vergonzosos) puesto que su destreza social les abre un abanico más amplio de experiencias positivas con los demás. Son niños que, una vez que rompen el hielo que supone, por ejemplo, dirigirse a un nuevo compañero son socialmente brillantes. La repetición de esta situación a lo largo de los años tiende naturalmente a convertirles en personas mucho más seguras de sí mismas.

Estos avances hacia la apertura resultan muy alentadores porque sugieren que, en cierto modo, hasta las mismas pautas emocionales innatas pueden cambiar. Un niño que nace temeroso puede aprender a tranquilizarse o incluso a abrirse a lo desconocido. La timidez —o cualquier otro rasgo temperamental— forma parte de nuestro bagaje biológico, pero eso no significa que nos hallemos inexorablemente condicionados por los rasgos emocionales heredados. Así pues, aun dentro de las limitaciones genéticas disponemos de la posibilidad de cambiar. Como observan los estudiosos de la genética de la conducta, nuestro comportamiento no sólo está determinado genéticamente sino que el ambiente —especialmente la experiencia y el aprendizaje— configura la forma en que una predisposición temperamental se manifiesta a lo largo de la vida. La capacidad emocional, pues, no constituye un dato inmutable puesto que, con el aprendizaje adecuado, puede modificarse. Las razones que explican este hecho hay que buscarlas en el modo en que madura el cerebro humano.

LA INFANCIA: UNA PUERTA ABIERTA A LA OPORTUNIDAD

En el momento del nacimiento, el cerebro del ser humano no está completamente formado sino que sigue desarrollándose y es en la temprana infancia cuando este proceso de crecimiento es más intenso. El niño nace con muchas más neuronas de las que poseerá en su madurez y, a lo largo de un proceso conocido con el nombre de «podado», el cerebro va perdiendo las conexiones neuronales menos frecuentadas y fortaleciendo aquellos circuitos sinápticos más utilizados. De este modo, el «podado», al eliminar las sinapsis menos utilizadas, mejora la relación señal/ruido del cerebro extirpando la causa misma del «ruido». Este proceso es constante y rápido, ya que las conexiones sinápticas pueden establecerse en cuestión de días o incluso de horas. La experiencia, especialmente durante la infancia, va esculpiendo nuestro cerebro.

La demostración clásica del impacto de la experiencia sobre el desarrollo del cerebro la proporcionaron los premios Nobel Thorsten Wiesel y David Hubel, neurocientíficos, que demostraron la existencia de un período critico, durante los

primeros meses de vida de los gatos y de los monos, en el desarrollo de las sinapsis que portan las señales procedentes del ojo hasta el córtex visual, en donde son interpretadas. Si durante este período se mantiene, por ejemplo, un ojo cerrado, el número de sinapsis que conectan ese ojo con el córtex visual disminuye, mientras que las del ojo abierto se multiplican. Cuando, tras este periodo crítico, se destapa este ojo, el animal permanece funcionalmente ciego de este ojo, una ceguera que no se debe a ningún defecto anatómico sino que está relacionada con el pequeño número de sinapsis que conectan el ojo con el córtex visual.

En el caso de los seres humanos, el correspondiente período crítico para el desarrollo de la visión se prolonga durante los seis primeros años de vida. Durante este tiempo, la visión normal estimula la formación de conexiones neuronales cada vez más complejas entre el ojo y el córtex visual. El hecho de mantener cerrado un ojo durante este período unas pocas semanas puede terminar produciendo un déficit mensurable en la capacidad visual de este ojo. Los niños que, por las razones que fuere, han permanecido con un ojo cerrado durante varios meses durante este período, muestran una clara pérdida en la percepción visual de los detalles.

Una vívida demostración del impacto de la experiencia sobre el desarrollo del cerebro procede de estudios realizados sobre ratas « ricas» y ratas « pobres» .” Las ratas « ricas» vivían en pequeños grupos en jaulas llenas de entretenimientos para ratas (como, por ejemplo, escaleras y norias), mientras que las ratas « pobres» estaban en jaulas similares pero carentes de toda diversión. Al cabo de varios meses, el neocórtex de las ratas ricas desarrolló redes neuronales mucho más complejas, mientras que el número de conexiones sinápticas establecidas por las ratas pobres era comparativamente mucho menor. La diferencia era tan notable que los cerebros de las ratas ricas llegaron a ser mucho más pesados y no debería sorprendernos que se mostraran mucho más diestras que las ratas pobres en encontrar la salida de los laberintos con los que se trataba de determinar su inteligencia. Similares experimentos realizados con monos mostraron las mismas diferencias entre una experiencia « rica» y « pobre» y cabe esperar el mismo resultado en el caso de los seres humanos.

La psicoterapia, es decir, el reaprendizaje emocional sistemático, constituye un ejemplo palpable de la forma en que la experiencia puede cambiar las pautas emocionales y remodelar nuestro cerebro. La demostración más clara de este hecho nos lo proporciona una investigación realizada con personas que estaban siendo tratadas de desórdenes obsesivo-compulsivos. Una de las compulsiones más comunes es la de lavarse las manos, un acto que puede llegar a repetirse tantas veces al día que la piel de la persona termina agrietándose. Los estudios realizados con escáneres TEP [tomografía de emisión de positronesj han demostrado que la actividad de los lóbulos prefrontales de los obsesivo-

compulsivos es muy superior a la normal. La mitad de los pacientes del estudio recibieron el mismo tratamiento farmacológico normal, fluoxetina (más conocido por su nombre comercial, Prozac) y la otra mitad recibieron terapia de conducta. Durante el proceso terapéutico, los sujetos fueron sistemáticamente expuestos al objeto de su obsesión o compulsión sin que pudieran llevar a cabo su ritual (así, por ejemplo, a los pacientes que se lavaban las manos compulsivamente se les colocaba en un lugar sucio sin que tuvieran la posibilidad de lavarse).

Al mismo tiempo se les enseñaba a cuestionar los miedos y las amenazas que les apremiaban (por ejemplo, que el hecho de no lavarse les llevaría a contraer una enfermedad y a morir). Tras varios meses de estas sesiones, las compulsiones fueron desapareciendo gradualmente al igual que lo hicieron en el caso de aquellos otros pacientes a quienes se les había administrado medicación.

Pero el hallazgo más notable fue un escáner TEP que mostraba que la actividad de una región clave del cerebro emocional de los pacientes sometidos a terapia de modificación de conducta —el núcleo caudado— descendió de un modo tan significativo como ocurrió en el caso de aquellos otros tratados eficazmente con fluoxetina. ¡Su experiencia había llegado a modificar su funcionamiento cerebral —y les había liberado de los síntomas— tan eficazmente como la medicación!

MOMENTOS CLAVE

El cerebro del ser humano necesita mucho más tiempo que el de cualquier otra especie para llegar a madurar completamente.

Cada región del cerebro se desarrolla a una velocidad diferente a lo largo de la infancia, y el comienzo de la pubertad jalona uno de los períodos más críticos del proceso de «podado» cerebral. Algunas de las regiones cerebrales que maduran más lentamente son esenciales para la vida emocional. Mientras que las áreas sensoriales maduran durante la temprana infancia y el sistema límbico lo hace en la pubertad, los lóbulos frontales —sede del autocontrol emocional, de la comprensión emocional y de la respuesta emocional adecuada— siguen desarrollándose posteriormente durante la tardía adolescencia hasta algún momento entre los dieciséis y los dieciocho años de edad.

Los hábitos de control emocional que se repiten una y otra vez a lo largo de toda la infancia y la pubertad van modelando las conexiones sinápticas. De este modo, la infancia constituye una oportunidad crucial para modelar las tendencias emocionales que el sujeto mostrará durante el resto de su vida, y los hábitos adquiridos en esta época terminan grabándose tan profundamente en el entramado sináptico básico de la arquitectura neuronal, que después son muy difíciles de modificar. Dada la importancia de los lóbulos prefrontales en el

control de la emoción, la misma oportunidad que permite el modelado sináptico de esta región cerebral implica que las experiencias del niño también pueden terminar modelando conexiones duraderas en los circuitos reguladores del cerebro emocional. Como ya hemos visto, la sensibilidad de los padres a las necesidades de sus hijos, las ocasiones y la guía con que cuentan éstos para aprender a controlar sus propios impulsos y el ejercicio de la empatía constituyen elementos fundamentales del desarrollo emocional. Por el mismo motivo, el descuido, el abuso, la falta de sintonía, la brutalidad y la indiferencia pueden dejar su negativa impronta profundamente grabada en los circuitos nerviosos de la emoción.

Una de las lecciones emocionales más fundamentales, aprendida en la más temprana infancia y perfeccionada a lo largo del resto de la niñez, tiene que ver con la forma de consolarse cuando uno está afligido. En el caso de los niños muy pequeños, el consuelo procede de sus cuidadores: una madre escucha el llanto de su hijo, le coge, le sostiene en sus brazos y le mece hasta que se tranquiliza. En opinión de algunos teóricos, esta conexión biológica enseña al niño la forma de hacer esto consigo mismo. Entre los diez y los dieciocho meses existe un período crítico durante el cual se establecen unas conexiones entre la región orbitofrontal del córtex prefrontal y el cerebro límbico que constituyen una especie de interruptor de la ansiedad. Los investigadores sostienen que los niños que han experimentado suficientes episodios de consuelo durante este periodo disponen de una conexión limbico-orbitofrontal más sólida que les ayuda a controlar la ansiedad y a tranquilizarse a sí mismos durante el resto de su vida.

A decir verdad, el arte de tranquilizarse a su mismo se aprende a lo largo de los años y recurriendo a medios distintos a medida que la maduración del cerebro le proporciona herramientas emocionales cada vez más sofisticadas. Recordemos que los lóbulos frontales, tan importantes para la regulación de los impulsos limbicos, maduran durante la adolescencia. Otro circuito clave que sigue modelándose a lo largo de toda la infancia se centra en el nervio vago, entre cuyas muchas funciones se cuenta la regulación de la actividad cardíaca y el control de las señales que llegan a la amígdala procedentes de las glándulas suprarrenales, estimulándola a secretar catecolaminas, activadoras de la respuesta de lucha-o-huida. Un equipo de la Universidad de Washington que evaluó la influencia de los diferentes estilos de crianza descubrió que el trato con unos padres emocionalmente adecuados mejora el funcionamiento del nervio vago.

En opinión de John Gottman, quien realizó esta investigación: « los padres modifican el tono vagal de sus hijos —una medida del nivel de activación del nervio vago— mediante el adiestramiento emocional que les proporcionan (hablar sobre los sentimientos y sobre cómo comprenderlos, no ser excesivamente críticos ni reprobadores, tratar de encontrar soluciones a los

problemas emocionales y enseñarles a recurrir a alternativas distintas a la pelea y el encierro en sí mismos cuando están enojados o tristes)» .

Cuando esta actividad se realiza adecuadamente, los niños están en mejores condiciones para controlar la actividad vagal que mantiene a la amígdala dispuesta a activar al cuerpo con hormonas de lucha o huida, mejorando así su conducta.

Así pues, cada una de las habilidades clave de la inteligencia emocional cuenta con un periodo crítico de desarrollo que perdura durante toda la infancia y que proporciona una oportunidad preciosa para inculcar en el niño hábitos emocionales constructivos o, en caso contrario, dificultar la corrección posterior de las posibles carencias. El proceso de modelado y « podado» de los circuitos neuronales que tiene lugar durante la infancia podría explicar los efectos decisivos y duraderos de los traumas emocionales infantiles, la necesidad de un largo proceso psicoterapéutico para llegar a incidir sobre estas pautas y también, como ya hemos visto, la persistencia latente de esos patrones a pesar de las nuevas comprensiones y respuestas aprendidas durante la terapia.

A decir verdad, la plasticidad del cerebro perdura durante toda la vida, aunque no ciertamente del mismo modo que en la infancia. Todo aprendizaje implica un cambio cerebral, un fortalecimiento de las conexiones sinápticas. Los cambios cerebrales observados en los pacientes con desórdenes obsesivo-compulsivos demuestran que el esfuerzo sostenido en cualquier momento de la vida puede llegar a transformar —incluso a nivel neuronal— los hábitos emocionales. Para mejor o para peor, lo que ocurre con el cerebro en los casos de trastorno de estrés postraumático (o también, por cierto, en el caso de la terapia) es similar al efecto de todo tipo de experiencias emocionales repetidas o intensas.

En este sentido, las lecciones emocionales más importantes son las que los padres dan a sus hijos. Existe una gran diferencia entre los hábitos emocionales inculcados por padres que están profundamente conectados con las necesidades emocionales de sus hijos y que proporcionan una educación empática, y aquellos otros proporcionados por padres que, por el contrario, se hallan tan absortos en si mismos que ignoran la ansiedad de sus hijos o que simplemente se limitan a gritar y a golpearles caprichosamente. En cierto sentido, la psicoterapia constituye un intento de enmendar lo que se torció o quedó completamente soslayado durante los primeros años de la vida. Pero ¿qué es lo que nos impide proporcionar al niño el cuidado y la orientación necesarios para cultivar esas habilidades emocionales fundamentales?

PARTE V

LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL

15. EL COSTE DEL ANALFABETISMO EMOCIONAL

Todo empezó como un pequeño altercado que fue adquiriendo tintes cada vez más dramáticos, Ian Moore y Tyrone Sinkler, alumnos del Instituto Jefferson, de Brooklyn, se enzarzaron en una disputa con Khalil Sumpter, de quince años, a quien habían estado acosando y amenazando hasta que la situación se les escapó de las manos.

Un buen día, Khalil, temeroso de que lan y Tyrone fueran a propinarle una paliza, cogió una pistola de calibre 38 y, en la entrada del instituto, a pocos metros del vigilante, les disparó a quemarropa, acabando con su vida.

Deberíamos interpretar este incidente como un signo más de la urgente necesidad de aprender a dominar nuestras emociones, a dirimir pacíficamente nuestras disputas y a establecer, en suma, mejores relaciones con nuestros semejantes. Durante mucho tiempo, los educadores han estado preocupados por las deficientes calificaciones de los escolares en matemáticas y lenguaje, pero ahora están comenzando a darse cuenta de que existe una carencia mucho más apremiante, el analfabetismo emocional. No obstante, aunque siguen haciéndose notables esfuerzos para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, no parece hacerse gran cosa para solventar esta nueva y alarmante deficiencia. En palabras de un profesor de Brooklyn: « parece como si nos interesara mucho más su rendimiento escolar en lectura y escritura que si seguirán con vida la próxima semana» .

Sin embargo, los incidentes violentos como el protagonizado por Jan y Tyrone son, por desgracia, cada vez más frecuentes en las escuelas de nuestro país. No se trata, pues, de un incidente aislado, puesto que las estadísticas muestran un aumento de la delincuencia infantil y juvenil en los Estados Unidos que bien se puede considerar como la punta de lanza de una tendencia mundial. En 1990 tuvo lugar el índice más elevado de arrestos juveniles relacionados con delitos violentos de las dos últimas décadas.

En este sentido, el número de arrestos juveniles por violación se duplicó y la proporción de adolescentes acusados de homicidio por arma de fuego se multiplicó por cuatro. En esas dos mismas décadas, la tasa de suicidios entre adolescentes se triplicó y lo mismo ocurrió con el número de niños menores de catorce años que fueron violentamente asesinados. Por otra parte, cada vez son más —y más jóvenes— las adolescentes que se quedan embarazadas. En los cinco años anteriores a 1993, el número de partos entre las muchachas de edad comprendida entre los diez y los catorce años aumentó de manera constante —un fenómeno que ha sido bautizado con el nombre de « las niñas que tienen niñas» —, al igual que la proporción de embarazos no deseados y las presiones de los compañeros para tener las primeras relaciones sexuales. Asimismo, en las tres últimas décadas también se ha triplicado la proporción de enfermedades

venéreas entre adolescentes. Y, si estos datos resultan desalentadores, ¿qué diríamos entonces de las cifras que arrojan las estadísticas referidas a los jóvenes afroamericanos que viven en las ciudades, unas cifras que son dos, tres o incluso más veces superiores a las reseñadas? Por ejemplo, en 1990 el consumo de cocaína entre los jóvenes blancos se incrementó un 300% con respecto a las dos décadas anteriores, algo que, en el caso de los afroamericanos, se multiplicó por 13. Las enfermedades mentales constituyen la causa más común de incapacitación entre los adolescentes. Los síntomas de la depresión —mayor o menor— afectan a más de la tercera parte de la juventud y, en el caso de las muchachas, esta incidencia se duplica en la pubertad. Por otra parte, la frecuencia de los trastornos de la conducta alimentaria en las adolescentes también se ha disparado. Hay que decir también, por último, que, a menos que cambie la tendencia actual, las esperanzas de poder casarse y tener una vida estable y provechosa son cada vez menores. Como vimos en el capítulo 9, el porcentaje de divorcios propio de las décadas de los setenta y los ochenta era del 50%, pero la tendencia actual es que dos de cada tres parejas terminan divorciándose.

EL MALESTAR EMOCIONAL

Estos datos alarmantes son el equivalente a aquel canario que los mineros llevaban consigo a los túneles y cuya muerte les advertía de la falta de oxígeno. Pero, más allá de las frías estadísticas, debemos abordar la difícil situación que atraviesan nuestros niños desde un nivel más sutil, teniendo en cuenta los problemas cotidianos antes de que lleguen a estallar abiertamente. Tal vez los datos más reveladores en este sentido nos los proporcione una investigación realizada a nivel nacional entre niños y adolescentes norteamericanos comprendidos entre los siete y los dieciséis años de edad, que comparó la situación emocional de éstos a mediados de la década de los setenta y a finales de la década de los ochenta, y demostró la existencia de un claro descenso en el grado de competencia emocional. Este estudio, que se basa en las valoraciones realizadas por los padres y los profesores, muestra un deterioro de la situación a este respecto. Y no se trata de que exista un solo problema sino que todos los indicadores apuntan en la misma inquietante dirección. Estos son, en términos generales, los ámbitos en los que ha habido un franco empeoramiento:

•Marginación o problemas sociales: tendencia al aislamiento, a la reserva y al mal humor; falta de energía; insatisfacción y dependencia.

•Ansiedad y depresión: soledad; excesivos miedos y preocupaciones; perfeccionismo; falta de afecto; nerviosismo, tristeza y depresión.

Problemas de atención o de razonamiento: incapacidad para prestar atención y permanecer quieto; ensoñaciones diurnas; impulsividad; exceso de nerviosismo

que impide la concentración; bajo rendimiento académico; pensamientos obsesivos.

Delincuencia o agresividad: relaciones con personas problemáticas; uso de la mentira y el engaño; exceso de justificación; desconfianza; exigir la atención de los demás; desprecio por la propiedad ajena; desobediencia en casa y en la escuela; mostrarse testarudo y caprichoso; hablar demasiado; fastidiar a los demas y tener mal genio.

Ninguno de estos problemas, considerado aisladamente, es lo bastante poderoso como para llamar nuestra atención, pero tomados en conjunto constituyen el claro indicador de la existencia de cambios muy profundos, de un nuevo tipo de veneno que emponzoña a nuestra infancia y que afecta negativamente a su nivel de competencia emocional. Este desasosiego emocional parece ser el precio que han de pagar los jóvenes por la vida moderna. Por otra parte, aunque los norteamericanos suelen considerar que sus problemas son especialmente graves, las investigaciones realizadas en otros países replican o incluso superan estos resultados. Por ejemplo, en la década de los ochenta los maestros y los padres de Holanda, China y Alemania encontraron en sus chicos los mismos problemas que presentaban los niños americanos en 1976 y, en el caso de Australia, Francia o Thailandia, la situación era todavía peor. Por último, es muy posible que esta situación haya empeorado todavía más porque, en la actualidad, la espiral descendente de la competencia emocional parece haberse acelerado más en los Estados Unidos que en el resto de las naciones desarrolladas Y Ningún niño, ya sea rico o pobre, está libre de riesgo, porque esta problemática es universal y afecta a todos los grupos étnicos, raciales y sociales. Así pues, aunque los niños pobres manifiesten el peor índice de competencia emocional, su grado de deterioro en las últimas décadas no ha sido mayor que la de los niños de clase media o incluso que la de los niños ricos, ya que todos muestran, en definitiva, el mismo grado de deterioro. El número de niños que han recibido ayuda psicológica también se ha triplicado (aunque ésta tal vez sea una buena señal que señale la existencia de más recursos en este sentido) pero, al mismo tiempo, también se ha duplicado el número de niños que, a pesar de presentar serios problemas emocionales, no han recibido ningún tipo de ayuda (un 9% en 1976 frente a un 18% en 1989, un signo, en este caso, negativo).

Une Bronfenbrenner, conocida psicóloga evolutiva de la Universidad de Cornell que ha llevado a cabo un estudio comparativo a escala mundial sobre el bienestar infantil, afirma: « las presiones externas son tan grandes que, a falta de un buen sistema de apoyo, hasta las familias más unidas están empezando a fragmentarse. La incertidumbre, la fragilidad y la inestabilidad de la vida cotidiana familiar afectan a todos los segmentos de nuestra sociedad, incluyendo a las personas acomodadas y con un elevado nivel cultural. Lo que está en juego es nada menos que la próxima generación —especialmente los varones—, que

durante su desarrollo son especialmente vulnerables ante las fuerzas disgregadoras y los devastadores efectos del divorcio, la pobreza y el desempleo. El estatus de las familias y los niños estadounidenses es más inquietante que nunca […] Estamos privando a millones de niños de sus capacidades y de sus aptitudes morales» .

Pero no se trata de un fenómeno exclusivamente norteamericano sino de una situación global, puesto que el mercado mundial busca abaratar los costes laborales y termina haciendo mella sobre la familia. La nuestra es una época en la que las familias se ven acosadas, en la que ambos padres deben trabajar muchas horas y se ven obligados a dejar a los niños abandonados a su propia suerte o, como mucho, al cuidado del televisor; una época en la que muchos niños crecen en condiciones de extrema pobreza; una época en la que cada vez hay más familias con un solo responsable; una época, en suma, en la que la atención cotidiana que reciben los más jóvenes raya en la negligencia. Todo esto supone, aun en el caso de que los padres alberguen las mejores intenciones, el menoscabo de los pequeños, innumerables y sustanciosos intercambios familiares que van cimentando el desarrollo de las facultades emocionales.

¿Qué podemos hacer, pues, si la familia ya no cumple adecuadamente con su función de preparar a los hijos para la vida?

Un análisis más detenido de los mecanismos que subyacen cada uno de estos problemas concretos nos ayudará a comprender la importancia de las habilidades sociales y emocionales, y arrojará luz sobre las medidas preventivas o correctivas más eficaces para encauzar a los niños en una dirección más adecuada.

EL CONTROL DE LA AGRESIVIDAD

El chico duro de mi escuela primaria se llamaba Jimmy, un niño que estaba en cuarto curso cuando yo todavía me hallaba en primero. Jimmy era capaz de robarte el dinero para el almuerzo, coger tu bicicleta o darte un golpe para llamar tu atención; era, en suma, el clásico gamberro que no necesitaba la menor provocación para enzarzarse en una pelea. Todos albergábamos una mezcla de odio y temor hacia Jimmy, tratábamos de mantenernos a distancia de él y, cuando se desplazaba por el patio del recreo, era como si una especie de guardaespaldas invisible mantuviera al resto de los niños alejados de su camino.

Es evidente que los niños como Jimmy tienen muchos problemas pero lo que no todo el mundo sabe es que una conducta tan agresiva constituye un claro predictor de un futuro igual de problemático. De hecho, cuando cumplió los dieciséis años Jimmy estaba en la cárcel condenado por atraco.

Hay muchos estudios que corroboran la persistencia de la agresividad infantil en chicos como Jimmy. Como ya hemos visto en otro lugar, los padres de los

niños agresivos suelen alternar la indiferencia con los castigos duros y arbitrarios, una pauta que, comprensiblemente, fomenta la paranoia y la agresividad.

Pero no todos los niños agresivos son fanfarrones; algunos sólo son marginados sociales que reaccionan desproporcionadamente ante las bromas o ante lo que ellos interpretan como una ofensa o una injusticia. Todos, sin embargo, comparten el mismo error de percepción que les lleva a ver burlas donde no las hay, a imaginar que sus compañeros son más hostiles de lo que en realidad son, a tergiversar los actos más inocentes como si fueran verdaderas amenazas y a responder, con demasiada frecuencia, de manera agresiva, un comportamiento que no hace sino mantener a sus compañeros más alejados todavía. Los niños irascibles y solitarios son sumamente sensibles a las injusticias y, en consecuencia, suelen considerarse víctimas inocentes que nunca olvidan las múltiples ocasiones en que han sido reprendidos —injustamente, en su opinión— por sus maestros. Son niños, por último, que, cuando montan en cólera, creen que sólo disponen de una posible forma de reaccionar, repartir golpes a diestro y siniestro.

Una investigación en la que un niño agresivo y otro más pacífico tenían que contemplar juntos una serie de vídeos nos permite apreciar la incidencia de este sesgo perceptivo. En uno de los vídeos, a un nino se le caen los libros cuando otro tropieza con él, lo cual provoca las risas de un grupo cercano. El niño entonces, visiblemente enfadado, sale corriendo y trata de atrapar a alguno de los niños que se han burlado de él. La entrevista posterior reveló que, en aquel caso, los niños agresivos consideraban plenamente justificada una respuesta agresiva. Aun más elocuente si cabe es el hecho de que, en su valoración del grado de agresividad de los niños que aparecían discutiendo en el vídeo, los agresivos siempre consideraban que el golpeado era el más violento y justificaban plenamente el enfado del agresor. Esta peculiar valoración da cuenta del profundo sesgo perceptivo que aqueja a los niños desproporcionadamente agresivos, ya que suelen actuar basándose en creencias de supuesta hostilidad o amenaza, y prestan muy poca atención a lo que realmente está ocurriendo. El hecho es que, una vez asumida la existencia de una amenaza, se lanzan inmediatamente a la acción.

Por ejemplo, en el caso de que un chico agresivo esté jugando a las damas con otro y éste último mueva una pieza a destiempo, el primero interpretará el movimiento como una « trampa» deliberada sin detenerse a considerar si ha sido un simple error carente de toda mala intención. De este modo, el juicio del niño agresivo siempre presupone la culpabilidad y no la inocencia y, en consecuencia, su reacción automática subsiguiente suele ser violenta. Y esa percepción refleja de hostilidad se entremezcla con una respuesta igualmente automática porque, en lugar de decirle simplemente al otro niño que se ha equivocado, le acusara, le gritará o le pegará. Y, cuantas más respuestas de este tipo emita el niño, más automática será su agresividad y más estrecho el repertorio de posibles

respuestas alternativas (como mostrarse mas amable o hacer una broma al respecto) de que dispondrá.

Estos niños son emocionalmente vulnerables y presentan un bajo umbral de tolerancia que les lleva a encontrar cada vez más motivos para sentirse ofendidos. Y el hecho es que, una vez se pone en marcha este mecanismo, pierden la capacidad de razonar, interpretan como hostiles los actos más inocentes y se refugian en su hábito inveterado de comenzar a propinar golpes. Este sesgo perceptivo hacia la hostilidad ya resulta evidente en los primeros años de la escuela. Aunque la mayor parte de las niñas y niños —especialmente estos últimos— sólo se muestran indisciplinados durante el período de la guardería y el primer curso de la escuela primaria, los niños más agresivos no logran aprender el mínimo autocontrol hasta después del segundo curso.

Mientras otros aprenden a negociar y pactar para dirimir las disputas que aparecen en el patio de recreo, los chicos indisciplinados siguen confiando en la fuerza bruta, una conducta que, sin embargo, tiene un elevado coste social, ya que, a las dos o tres horas de producirse el primer altercado, suelen caerles antipáticos a sus compañeros.

Las investigaciones que han seguido a este tipo de niños desde la enseñanza preescolar hasta la pubertad demuestran que más de la mitad de los alumnos que durante el primer curso se mostraban destructivos, incapaces de mantener una relación cordial con los demás, desobedientes con sus padres y tercos con sus maestros, comenzaron a delinquir a partir de los diez años de edad. Por supuesto, con ello no estamos diciendo que todos los niños agresivos estén condenados a caer en la delincuencia y la violencia, pero lo cierto es que son quienes más probabilidades tienen de llegar a cometer delitos violentos.

Como acabamos de señalar, la propensión al delito se manifiesta sorprendentemente pronto en la vida de estos niños. Un estudio realizado entre niños de unos cinco años de edad de una guardería de Montreal demostró que, quienes manifestaban un grado más elevado de agresividad e indisciplina, antes de haber cumplido los catorce años de edad revelaron un índice de delincuencia mucho más acusado, mostrando también una tendencia tres veces superior a la de los demás a golpear sin motivo alguno, a robar en una tienda, a utilizar algún tipo de armas, a romper o robar piezas de un automóvil y a emborracharse. Así pues, los niños difíciles y agresivos emprenden el camino que conduce a la violencia y a la delincuencia durante el primero y el segundo curso. No es infrecuente, por otra parte, que su escaso autocontrol les lleve también, desde los primeros años de escolarizacion, a ser malos estudiantes, estudiantes que suelen ser considerados por los demás —y que se ven a sí mismos— como «tontos», un juicio que se ve confirmado cuando se ven obligados a asistir a clases de repaso (y que, por cierto, no hacen todos los niños que manifiestan igual grado de «hiperactividad» o de dificultades de aprendizaje). Los niños que antes de

ingresar en la escuela han sufrido en su hogar un estilo educativo « coercitivo» , suelen ser más castigados por sus maestros, quienes se ven obligados a invertir mucho tiempo en su disciplina. La constante oposición a las normas de conducta del aula que estos niños manifiestan espontáneamente supone una pérdida preciosa de tiempo que podría aprovecharse mejor. Por lo general, el fracaso académico se hace evidente cuando los niños llegan tercer curso. Así pues, si bien estos niños presentan un Cl más bajo que el de sus compañeros, la principal razón que impulsa su camino hacia la delincuencia hay que buscarla en su temperamento. De hecho, en los niños de diez años, la impulsividad resulta un predictor de la tendencia posterior hacia la delincuencia tres veces más adecuado que el Cl Al llegar al cuarto y quinto curso, estos chicos —que por el momento sólo son considerados revoltosos o « difíciles» — son rechazados por sus compañeros, tienen serias dificultades para hacer amigos, tienen problemas de fracaso escolar y, sintiéndose faltos de toda amistad, gravitan en torno a otros marginados sociales. De este modo, entre el cuarto y noveno curso se aglutinan alrededor de algún grupo marginal y llevan una vida que desafía las normas, mostrando una tendencia cinco veces superior a la media a hacer novillos, beber alcohol y tomar drogas, una situación que alcanza su punto culminante durante el séptimo y octavo curso, un período en el que suelen ser seguidos, a su vez, por otros niños « rezagados» , que se sienten atraídos por ellos. Estos rezagados suelen ser niños más pequeños, cuyas familias no se preocupan bastante de ellos y que vagabundean a su antojo por las calles durante el periodo de la educación primaria. En la época en que tendrían que pasar al instituto, la tendencia a la violencia que albergan los integrantes de estos grupos marginales suele llevarles a abandonar los estudios y a verse implicados en delitos menores, como hurtos en tiendas, robos y posesión de drogas. (En este punto es necesario señalar la existencia de una marcada diferencia entre los caminos seguidos por las niñas y los de los niños. Un seguimiento llevado a cabo entre las niñas « revoltosas» de cuarto curso —pequeñas que tenían constantes problemas con sus profesores, no respetaban las normas o eran impopulares entre sus compañeros— puso de manifiesto que el 40% de ellas ya había dado a luz un hijo antes de concluir el instituto, una media, por cierto, tres veces superior a la del resto de compañeras de su misma escuela. Dicho en otras palabras, las adolescentes antisociales no se vuelven violentas sino que se quedan embarazadas.)

No hay un único camino que conduzca a la delincuencia y a la violencia. En este sentido hay que tener en cuenta otros factores de riesgo, como el hecho de vivir en un barrio con un alto grado de delincuencia, en el que los niños se hallen expuestos a la invitación constante al delito y a la violencia, crecer en una familia con un elevado grado de estrés o malvivir en condiciones de extrema pobreza. Ninguno de estos factores, por sí solo, es el causante inevitable de una vida entregada a la delincuencia. Así pues, a la vista de que todos estos factores

externos tienen una importancia relativa similar, debemos concluir que las fuerzas psicológicas internas que mueven al niño indisciplinado desempeñan un papel determinante a la hora de aumentar las probabilidades de que emprenda el camino que conduce a la delincuencia. Como afirma Gerald Patterson, un psicólogo que ha seguido de cerca las trayectorias de cientos de niños hasta llegar a la juventud, «los actos antisociales de un niño de cinco años son el prototipo de los actos que cometerá un delincuente juvenil».

UNA ESCUELA PARA NIÑOS INDISCIPLINADOS

Las tendencias mentales que presentan los niños agresivos perduran hasta que terminan teniendo problemas de uno u otro tipo. Una investigación realizada sobre jóvenes convictos de delitos violentos y estudiantes de instituto especialmente agresivos demostró que ambos grupos comparten las mismas tendencias mentales. Son personas que, cuando tienen problemas con alguien, tienden automáticamente a considerarlo como un adversario y extraen conclusiones precipitadas sobre su hostilidad sin recabar más información ni buscar formas más pacíficas de dirimir sus diferencias. Tampoco suelen detenerse a considerar las posibles consecuencias negativas de un desenlace violento (generalmente una pelea). Para ellos, la violencia está plenamente justificada por creencias tales como «está bien pegarle a alguien que te cuaja», «si evitas las peleas todo el mundo pensará que eres un cobarde» o «no es tan grave darle un puñetazo a alguien». Pero una ayuda a tiempo podría transformar estas actitudes e interrumpir el camino del niño hacia la delincuencia. Existen varios programas experimentales que han conseguido que los niños agresivos aprendan a dominar sus tendencias antisociales antes de que terminen desembocando en problemas más serios. Uno de estos programas, diseñado en la Universidad de Duke, trabajó con un grupo de niños agresivos de la escuela primaria, proclives al enojo. Las sesiones de entrenamiento duraron cuarenta minutos y se dieron dos veces por semana durante un período de seis a doce semanas. Ese programa les enseñaba, por ejemplo, que eran parte de las señales que ellos interpretaban como hostiles eran, en realidad, neutrales e incluso amistosas. También debían aprender a adoptar la perspectiva de los otros niños para tratar de comprender lo que pensaban de ellos en los momentos en que perdían el control. El programa también incluía un adiestramiento directo en el dominio del enfado mediante una especie de psicodrama en el que debían representar escenas que reproducían situaciones que podían hacerles perder los estribos. Una de las habilidades clave que se les enseñaba para dominar el enfado consistía en prestar atención a sus propias sensaciones, haciéndoles tomar conciencia, por ejemplo, del rubor o de la tensión muscular —que acompañan al enfado— y considerarlas como una señal de alarma que les indica cuándo deben

detenerse a considerar el siguiente paso que dar en lugar de comenzar a repartir golpes a diestro y siniestro.

En opinión de John Lochman, psicólogo de la Universidad de Duke que formaba parte del equipo que diseñó este programa: « Los niños hablan de las situaciones en que se han visto implicados recientemente, como, por ejemplo, haber sido empujados en el pasillo de entrada a la escuela, y exponen las posibles alternativas de que disponen para afrontar la situación en caso de que consideren que ha sido a propósito. Por ejemplo, un chico me dijo que se limitaba a mirar fijamente al muchacho que le había empujado, le decía que no volviera a repetirlo y seguía su camino. Aquello le situaba en una posición de cierto dominio en la que, al tiempo que mantenía elevada su autoestima, no tenía necesidad de iniciar ninguna pelea» .

Aquí debemos subrayar un hecho importante, ya que la mayoría de los muchachos agresivos se sienten muy incómodos con la facilidad con que pierden los estribos, lo cual hace también que se muestren muy dispuestos a aprender a dominar esta situación. Es evidente que, en los momentos críticos, las respuestas calculadas, como seguir caminando o contar hasta diez hasta que se desvanezca el impulso a pelearse, no surgen de manera automática. Por esto, la representación de escenas imaginarias, como, por ejemplo, subir a un autobús en el que otros chicos se burlan de ellos, les ofrece la posibilidad de practicar respuestas alternativas amistosas que les permitan mantener su dignidad y evitar las reacciones tales como golpear, gritar o salir corriendo.

Tres años después de que los muchachos se hubieran sometido al entrenamiento, Lochman efectuó un estudio comparativo entre ellos y otros que presentaban un grado de agresividad similar pero que no se habían beneficiado de las sesiones de control del enfado y descubrió que, durante la adolescencia, los chicos que se habían sometido al programa se mostraban mucho más disciplinados en clase, albergaban sentimientos más positivos sobre sí mismos y estaban mucho menos predispuestos a beber alcohol y a tomar drogas. En resumen, pues, cuanto mayor habia sido el tiempo de adiestramiento en el programa, menor era el grado de agresividad que manifestaban en la adolescencia.

LA PREVENCIÓN DE LA DEPRESIÓN

Dana, de dieciséis años, parecía desenvolverse sin problemas pero, de pronto, dejó de poder relacionarse con las otras muchachas y, lo que era mucho peor, no sabía cómo conservar a y sus novios, aunque se acostara con ellos. Taciturna y constantemente fatigada, Dana perdió interés por la comida y por las diversiones. Decía que se sentía desesperanzada e impotente para hacer algo que le permitiera escapar de ese estado de ánimo y que incluso había llegado a pensar

en el suicidio.

Esta caída en la depresión había sido causada por una reiente ruptura. Según decía, no sabía salir con un chico sin mantener relaciones sexuales con él —aunque no le gustara— y tampoco sabía cómo poner fin a una relación por más insatisfactoria que ésta fuera. Por otra parte, aunque se acostara con los chicos, lo único que deseaba era llegar a conocerlos mejor.

Dana acababa de cambiar de instituto y se sentía muy insegura acerca de su capacidad para entablar nuevas amistades. No obstante, se abstenía de iniciar una conversación y sólo respondía cuando alguien le dirigía la palabra. Se sentía incapaz de manifestar sus verdaderos sentimientos y ni siquiera sabía qué decir después del habitual « Hola, ¿qué tal?»

Dana emprendió entonces una terapia en un programa experimental para adolescentes deprimidos promovido por la Universidad de Columbia. El objetivo de este programa consistía en ayudar a los jóvenes a enfocar más adecuadamente sus relaciones, conservar las amistades, confiar en los demás, establecer límites sobre la proximidad sexual, desarrollar la capacidad de tener amigos íntimos y expresar los propios sentimientos; una clase de capacitación, en suma, de las habilidades emocionales fundamentales que, en el caso de Dana, resultó tan sumamente eficaz que su depresión terminó desapareciendo.

Los problemas de relación —tanto con los padres como con los compañeros— constituyen el detonante más frecuente de la depresión entre los adolescentes. Los niños y los adolescentes deprimidos se muestran remisos o incapaces de hablar de su depresión, no suelen ser muy diestros para etiquetar adecuadamente sus sentimientos y tienden a ser irritables, impacientes, caprichosos y malhumorados, especialmente con sus padres, lo cual constituye una dificultad añadida a la hora de que éstos les brinden la guía y el soporte emocional que el niño deprimido tanto necesita, iniciando así un círculo vicioso que suele originar toda clase de disputas.

Una observación minuciosa de las causas de la depresión juvenil señala la presencia de serias deficiencias en dos competencias emocionales fundamentales: la capacidad de relacionarse y la forma de interpretar los reveses y contratiempos de la vida.

Aunque la tendencia a la depresión tenga un origen parcialmente genético, su causa principal parece radicar en los hábitos mentales pesimistas —aunque reversibles— que predisponen a los niños a reaccionar ante los pequeños contratiempos de la vida —las malas notas, las discusiones con los padres o el rechazo social— sumiéndose en la depresión. Y existen indicios que nos sugieren que la predisposición a la depresión —cualquiera sea su causa— está extendiéndose a gran velocidad entre los jóvenes.

EL PRECIO DE LA MODERNIDAD: EL AUMENTO DE LA DEPRESIÓN

Del mismo modo que el siglo XX ha estado caracterizado por ser la Era de la Ansiedad, los años que jalonan el final de este milenio parecen anunciar el advenimiento de una Era de la Melancolía. Todos los datos parecen hablarnos de una epidemia de depresión a escala mundial, una epidemia que corre pareja a la expansión del estilo de vida del mundo moderno. Desde los comienzos de este siglo, cada nueva generación se ha visto más expuesta que la precedente a sufrir depresión, y no nos referimos sólo a la melancolía sino a la insensibilidad, el abatimiento, la autocompasión y la desesperación. Y no sólo esto, sino que los episodios depresivos se inician a una edad cada vez más temprana. De este modo, la depresión infantil —desconocida o, cuanto menos, no reconocida en el pasado— está emergiendo como un decorado cada vez más frecuente en el escenario del mundo actual.

Aunque las probabilidades de padecer una depresión se incrementan con la edad, en la actualidad el aumento más alarmante se produce entre los individuos más jóvenes. La probabilidad de que una persona nacida después de 1955 sufra una depresión mayor a lo largo de la vida es —en un buen número de países— tres veces, al menos, superior a la de sus abuelos. El porcentaje de personas aquejadas de depresión en algún momento de su vida entre los norteamericanos nacidos antes de 1905, era sólo de un 1% pero, después de 1955, la proporción de personas deprimidas antes de haber cumplido los veinticuatro años ha aumentado hasta el 6%. Por su parte, la probabilidad de que los nacidos entre 1945 y 1954 experimenten una depresión antes de llegar a los treinta y cuatro años es diez veces superior a las de las personas nacidas entre 1905 y 1914. De este modo, a medida que ha ido transcurriendo el siglo, la irrupción del primer episodio de depresion tiende a ocurrir a una edad cada vez más temprana.

Un estudio de alcance mundial efectuado sobre más de treinta y nueve mil personas mostró la misma tendencia en países como Puerto Rico, Canadá, Italia, Alemania, Francia, Taiwan, Líbano y Nueva Zelanda. En el caso de Beirut, por ejemplo, el aumento de la proporción de depresiones corría pareja a la marcha de los acontecimientos políticos, de tal manera que la tendencia se disparaba en determinados momentos de la guerra civil. En el caso de Alemania, el promedio de depresión era de un 4,4% para las personas nacidas antes de 1914, mientras que el porcentaje de depresiones de los nacidos en la década anterior a 1944 era, a la edad de treinta y cuatro años, de un 14%. De este modo, las generaciones que han crecido durante períodos de turbulencia política presentan proporciones mayores de depresión, aunque la tendencia general ascendente, dicho sea de paso, parece ser independiente de las circunstancias políticas.

El descenso de la edad en que suele aparecer el primer brote de depresión también parece mostrar una tendencia uniforme a nivel mundial. Veamos ahora las razones que adujeron algunos especialistas para tratar de explicar esta

situación.

Según el doctor Frederick Goodwin, director del Instituto Nacional de Salud Mental: « durante este tiempo, el núcleo familiar ha experimentado una tremenda erosión, el número de divorcios se ha duplicado, los padres dedican menos tiempo a sus hijos y se ha producido un aumento de inestabilidad laboral. En la actualidad resulta prácticamente imposible crecer manteniendo estrechos lazos con todos los miembros de la familia extensa. En mi opinión, la pérdida de una fuente sólida de identificación es la principal causa del aumento de la depresión» .

El doctor David Kupfer, director del departamento de psiquiatría de la facultad de Medicina de la Universidad de Pittsburgh, apunta otra posible hipótesis: « con la expansión de la industrialización que tuvo lugar después de la II Guerra Mundial son pocas las personas que han podido seguir creciendo en un hogar estable, una situación que ha propiciado el crecimiento de la indiferencia de los padres hacia las necesidades del desarrollo de sus hijos. Y, aunque esto no pueda considerarse como una causa directa de la depresión, lo cierto es que predispone a cierta vulnerabilidad. El estrés emocional precoz puede afectar al desarrollo neurológico y abocar, incluso décadas después, a la depresión cuando uno se halle sometido a nuevas condiciones de tensión» .

En opinión de Martin Seligman, psicólogo de la Universidad de Pennsylvania: « durante los últimos treinta o cuarenta años hemos asistido a un ascenso del individualismo y a un declive paralelo de las creencias religiosas y del sostén proporcionado por la comunidad y por la familia, todo lo cual supone la pérdida de una serie de recursos útiles para amortiguar los reveses y fracasos de la vida. En la medida en que uno considere el fracaso como una situación permanente y lo magnifique hasta llegar a imbuir todas las facetas de la propia vida, se hallará predispuesto a dejar que un revés momentáneo se convierta en una fuente duradera de impotencia y desesperación. Pero, si uno cuenta con una perspectiva más amplia —como la creencia en Dios o en la vida después de la muerte— y, por ejemplo, pierde su trabajo, el fracaso quedará circunscrito a una situación provisional.» .

Pero, sea cual fuere su causa, la depresión infantil y juvenil constituye un problema verdaderamente acuciante. Las estimaciones realizadas en los Estados Unidos varían considerablemente en lo que respecta al porcentaje de niños y adolescentes aquejados de depresión en un año concreto, en contraste con la vulnerabilidad mostrada a lo largo de toda la vida. Ciertos estudios epidemiológicos que utilizan criterios muy estrictos —como los empleados para establecer el diagnóstico médico de los síntomas de la depresión— han descubierto que la incidencia anual de la depresión mayor en las niñas y niños de edades comprendidas entre los diez y los trece años, es del orden de un 8 o un 9%, aunque existen otros estudios que hacen descender este porcentaje a la mitad

(e incluso otros que la reducen a un 2%). En lo que se refiere a la adolescencia, algunos datos sugieren que este promedio casi podría duplicarse, ya que más del 16% de las chicas de entre catorce y dieciséis años han sufrido un brote depresivo mientras que el promedio, en el caso de los chicos, sigue siendo el mismo.

LA DEPRESIÓN INFANTIL

Pero el descubrimiento de que los brotes benignos de depresión infantil auguran episodios más severos durante la vida posterior no sólo demuestra la necesidad de tratar la depresión infantil sino también de prevenirla. Este hallazgo contradice la antigua opinión de que la depresión infantil carece de importancia a largo plazo porque los niños « se desprenden naturalmente de ella» a lo largo de su proceso de crecimiento. Es evidente que todos los niños se entristecen alguna que otra vez y que, al igual que ocurre en la madurez, la niñez y la adolescencia son épocas de decepciones ocasionales y pérdidas más o menos importantes que van acompañadas del correspondiente pesar. Pero la necesidad de prevención de la que estamos hablando no se refiere tanto a esas ocasiones como a aquellos otros estados de melancolía mucho más graves en los que la espiral del abatimiento hunde lentamente a los niños en la pesadumbre, la desesperación, la irritabilidad y el repliegue en sí mismos.

Según los datos recogidos por Maria Kovacs, psicóloga del Western Psychiatric Institute and Clinie de Pittsburgh, tres cuartas partes de los niños que se vieron obligados a recibir tratamiento a causa de una depresión grave, después sufrieron recaídas. La investigación realizada por Kovacs se inició cuando los niños diagnosticados de depresión contaban ocho años de edad y prosiguió con un seguimiento periódico que, en algunos casos, se prolongó hasta los veinticuatro.

La duración promedio de los episodios depresivos infantiles fue de unos once meses, aunque uno de cada seis persistía hasta los dieciocho. Por su parte, la depresión moderada que, en algunos niños, aparecía a los cinco años de edad, era menos incapacitante pero tendía a ser más duradera (una media de cuatro años).

Kovacs también descubrió que los niños que sufrían una depresión menor eran proclives a que ésta se agravara y desembocara en una depresión mayor (la denominada doble depresión). Y quienes desarrollaban una doble depresión mostraban, por su parte, una mayor tendencia a sufrir episodios recurrentes en años posteriores. Al llegar a la adolescencia y al comienzo de la edad adulta, los niños que habían pasado por algún episodio depresivo sufrían, por término medio, depresiones o trastornos maníaco-depresivos uno de cada tres años.

Pero el precio que tienen que pagar estos niños va más allá del sufrimiento causado por la depresión. En opinión de Kovac: « los muchachos aprenden el ejercicio de las habilidades sociales en las relaciones que establecen con sus

compañeros. Si uno, por ejemplo, desea algo de lo que carece, ve cómo otros niños resuelven esta situación y luego trata de conseguirlo por sí mismo. Pero los niños deprimidos suelen terminar engrosando las filas de los marginados, de los niños con los que nadie quiere jugar». La suspicacia y la tristeza que sienten estos niños les hace rehuir los contactos sociales o mirar hacia otro lado cuando alguien trata de establecer contacto con ellos, un signo que suele interpretarse como rechazo. El resultado final es que los niños deprimidos terminan siendo ignorados o rechazados. Este tipo de carencia en su bagaje interpersonal les impide sacar partido del aprendizaje natural que se produce en medio de la bulliciosa actividad del patio de recreo y así suelen acabar arrastrando un lastre emocional y social del que deberán desprenderse cuando salgan de la depresión. En suma, el hecho es que los niños deprimidos son más ineptos socialmente, tienen menos amigos, son menos elegidos como compañeros de juego, suelen caer menos simpáticos y, en consecuencia, tienen más problemas de relación.

Otro precio que deben pagar estos niños por su depresión es el pobre rendimiento escolar. La depresión dificulta la memoria y la concentración, impidiéndoles prestar atención y asimilar lo que se les enseña. Un niño que no siente ilusión por nada encontrará prácticamente imposible acopiar la energía suficiente para que las lecciones del profesor le estimulen de algún modo (por no mencionar la incapacidad de experimentar el estado de «flujo», del que hablábamos en el capítulo 6). Según el estudio de Kovac, pues, los niños cuyos episodios depresivos son más prolongados obtienen peores calificaciones y suelen ir atrasados en sus estudios. En realidad, parece existir una relación directa entre el período de tiempo que un niño permanece deprimido y su rendimiento escolar, con una caída en picado durante el transcurso del episodio depresivo. Por su parte, este pobre rendimiento académico no hace sino complicar la depresión porque, como afirma Kovac: «no es difícil comprender lo que ocurre cuando uno comienza a sentirse deprimido y le suspenden, teniendo que quedarse en casa a estudiar y sin poder salir a jugar con los demás».

LAS PAUTAS DEL PENSAMIENTO DEPRESÓGENO

Al igual que ocurre con los adultos, las interpretaciones pesimistas de los contratiempos de la vida parecen alimentar la desesperanza y la impotencia que yacen en el núcleo de la depresión infantil. Hace mucho tiempo que se sabe que las personas que ya están deprimidas albergan este tipo de pensamientos, lo que resulta sorprendente es que los niños propensos a la melancolía tienden a albergar esta visión pesimista antes de caer en la depresión, una circunstancia que abre la posibilidad de inocularles algún tipo de vacuna contra la depresión antes de que ésta se apodere de ellos.

Los estudios sobre las creencias que sustentan los niños acerca de las

posibilidades que tienen de controlar lo que les sucede o de su capacidad para transformar positivamente sus vidas nos brindan una prueba evidente en este sentido. Esto es algo que podemos constatar en las valoraciones que hacen los niños sobre sí mismos en frases tales como « no tengo dificultades para resolver los problemas cuando éstos se presentan» o « si me esfuerzo soy capaz de sacar buenas notas» . Los niños que son incapaces de pensar de esta manera sienten que no pueden hacer nada para cambiar las cosas, lo cual genera una sensación de impotencia que es más acusada en el caso de los niños más deprimidos. En un determinado estudio se sometió a observación a varios alumnos de quinto y sexto curso pocos días después de recibir sus hojas de calificaciones que, como todos recordaremos, suelen ser una de las principales fuentes de alegría o de desesperación durante la infancia. Los investigadores descubrieron una marcada diferencia en la forma en que cada niño se reafirma cuando recibe una calificación peor de la esperada. En este sentido, los niños que consideran que sus malas notas son el resultado de algún tipo de deficiencia personal (« soy estúpido») se sienten más deprimidos que aquéllos otros que encuentran una explicación que deja abierta la posibilidad de hacer algo para transformar las cosas (« si me esfuerzo más podré sacar mejores notas en matemáticas»). Los investigadores estudiaron también a un grupo de alumnos de tercero, cuarto y quinto curso que eran objeto del rechazo de sus compañeros y efectuaron un seguimiento de aquéllos que seguían siendo marginados al año siguiente, descubriendo que un factor decisivo en la génesis de la depresión era el modo en que estos niños se explicaban a sí mismos el rechazo del que eran objeto. Quienes consideraban que el rechazo se debía a alguna especie de defecto personal eran más proclives a la depresión, mientras que los niños más optimistas, los que sentían que podían hacer algo para mejorar la situación, no se sentían especialmente deprimidos a pesar del rechazo constante de que eran objeto. Otro estudio demostró que los niños que tenían una actitud pesimista cuando estaban a punto de efectuar la difícil transición al séptimo curso, eran más proclives a la depresión cuando debían enfrentarse al nuevo nivel de exigencias de la escuela o del hogar. Pero la prueba más palpable de que la actitud pesimista predispone a la depresión nos la proporciona un seguimiento de cinco años de duración iniciado cuando los niños estaban en tercer curso. El predictor más decisivo de la depresión entre los niños más pequeños resultó ser una actitud pesimista ante la vida en conjunción con un acontecimiento traumático importante, como, por ejemplo el divorcio de los padres o el fallecimiento de un familiar (situaciones, en suma, que no sólo conmueven y angustian al niño, sino que también suelen privarle del apoyo y el consuelo de sus padres). No obstante, a lo largo de la escuela primaria tiene lugar un cambio significativo en su forma de interpretar las causas de los acontecimientos positivos y negativos que les toca vivir, achacándolos, cada vez más, a sus propios rasgos personales (« saco buenas notas

porque soy listo» o « no tengo muchos amigos porque no soy divertido»). Este cambio parece tener lugar entre el tercer y quinto curso y, cuando ocurre, quienes sustentan una actitud pesimista —y atribuyen la causa de los infortunios a un defecto intrínseco— comienzan a ser presa de estados de ánimo depresivos. Y lo que es más importante todavía, la misma depresión contribuye a reforzar las pautas de pensamiento pesimistas, de modo que, aun cuando la depresión desaparezca, el niño queda marcado con una especie de cicatriz emocional, un conjunto de creencias alimentadas por la depresión y consolidadas por su pensamiento (que no es buen estudiante o que es antipático) que le impiden escapar de su sombrío estado de ánimo. Estas ideas fijas hacen que el niño sea más vulnerable a caer nuevamente en la depresión.

LA FORMA DE ACABAR CON LA DEPRESIÓN

Pero existen fundadas esperanzas de que es posible enseñar a los niños formas más eficaces de afrontar los problemas y disminuir así el riesgo de la depresión infantil. En un estudio llevado a cabo en un instituto de Oregón, uno de cada cuatro estudiantes mostraba lo que los psicólogos denominan una « depresión moderada» , una depresión que, aunque no reviste la suficiente gravedad como para afirmar que excede el grado de insatisfacción natural, bien podría constituir la antesala de una depresión auténtica.

Setenta y cinco estudiantes aquejados de esta depresión moderada aprendieron, en una clase especial fuera del horario habitual lectivo, a modificar las pautas de pensamiento.

A diferencia de lo que ocurre con los adultos, la medicación no parece ofrecer una alternativa para el tratamiento de la depresión infantil que pueda sustituir a la terapia o a la educación preventiva. La investigación ha demostrado que, en el caso de los niños, los antidepresivos tricíclicos —que tanto éxito han tenido en el tratamiento de los adultos— no son mejores que la administración de un placebo, efecto de las nuevas medicaciones antidepresivas, como por ejemplo el Prozac, todavía no ha sido estudiado en los niños.

Por su parte, la desipramina, uno de los tricíclicos más utilizados (y más seguros) para el tratamiento de los adultos, está siendo actualmente ohjeto de estudio por parte del fDa Feod and Drues Administration, como una posible causa de mortatidad infantil, asociadas a ese estado, a hacer amigos, a relacionarse mejor con sus padres y a comprometerse en aquellas actividades sociales que les resultaban más atractivas. El 55% de los participantes en el programa, de ocho semanas de duración, logró recuperarse de su depresión, algo que sólo consiguió el 25% de los estudiantes deprimidos que no se habían beneficiado del programa. Un año más tarde, el 25% de los componentes del grupo de control había caído en una depresión mayor frente al 14% de los alumnos que habían participado en

el programa de prevención. Así pues, aunque el programa sólo durase ocho sesiones, redujo a la mitad el riesgo de contraer una depresión. El mismo tipo de conclusiones esperanzadoras nos ofrece un programa especial de frecuencia semanal dirigido a niños de edades comprendidas entre los diez y los trece años que tenían frecuentes disputas con sus padres y que también presentaban síntomas de depresión. Durante estas sesiones extraescolares los niños aprendían ciertas habilidades emocionales básicas, como hacer frente a los problemas, pensar antes de actuar y, tal vez lo mas importante, revisar y modificar las creencias pesimistas ligadas a la depresión (como, por ejemplo, tomar la firme resolución de esforzarse más en el estudio después de haber obtenido malos resultados en un examen, en vez de pensar « no soy lo suficientemente listo»).

En opinión del psicólogo Martin Seligman, uno de los creadores de este programa de doce semanas de duración: « en estas clases los niños aprenden que es posible hacer frente a estados de ánimo como la ansiedad, el abatimiento o el enfado, y que la transformación de nuestros pensamientos nos permite, en cierto modo, transformar también nuestros sentimientos» . Según Seligman, el hecho de hacer frente a los pensamientos depresivos disipa las tinieblas del estado de ánimo negativo y « sólo depende del esfuerzo sostenido momento a momento el que esto termine convirtiéndose en un hábito» .

Estas sesiones especiales también redujeron a la mitad la frecuencia de las depresiones después de dos años de haber concluido el programa. Al cabo de un año, sólo el 8% de los participantes arrojaron unos resultados en un test sobre depresión que los situaba en un nivel entre moderado y grave, (frente al 29% de los niños pertenecientes al grupo de control), mientras que, dos años después, el 20% de los muchachos que habían seguido el curso mostraban algunos síntomas de depresión moderada (en comparación con el 44% del grupo de control).

El aprendizaje de estas habilidades emocionales puede resultar especialmente útil en plena adolescencia. Como observa Seligman: « estos chicos suelen estar mejor preparados para afrontar la ansiedad normal que experimenta el adolescente frente al rechazo, y parecen haber aprendido esta habilidad en un período especial mente crítico para la depresión que tiene lugar alrededor de los diez años de edad. Después de aprendida, esta lección parece persistir e incluso fortalecerse en el curso de los años posteriores, sugiriendo claramente su aplicabilidad a la vida cotidiana» .

Los especialistas en la depresión infantil se muestran sumamente esperanzados con la aparición de estos nuevos programas.

Según me comentaba Kovac: « si queremos intervenir eficazmente en problemas psiquiátricos tales como la depresión, tenemos que hacer algo antes de que los niños enfermen. La única solucion parece pasar por algún tipo de vacuna psicológica» .

En una epoca en la que estudiaba psicología clínica a finales de los sesenta, conocí a dos mujeres que sufrían trastornos de la conducta alimentaria, aunque sólo me di cuenta de ello varios años después. Una de ellas, una brillante licenciada en matemáticas por Harvard, era amiga mía desde mis días de estudiante universitario, la otra era bibliotecaria del MIT (Massachusetts Institute ol Technology) Mi amiga matemática se hallaba esqueléticamente delgada pero no podía comer porque, según decía, « la comida le repugnaba» ; en cambio, la bibliotecaria era gruesa y solía atiborrarse de helados, pastel de zanahoria y todo tipo de dulces aunque después —como me confesó avergonzada en cierta ocasión— solía ir al servicio a provocarse el vómito.

Hoy en día, a la primera de ellas le diagnosticaría una anorexia y a la otra una bulimia, pero, en aquellos años, los clínicos sólo estaban empezando a hablar de estos problemas y ni siquiera existían estas etiquetas. Hilda Bruch, una pionera de este movimiento, publicó su primer artículo sobre los trastornos de la conducta alimentaria en 1969. Bruch, que se hallaba desconcertada por los casos de mujeres cuya dieta las llevaba al borde de la muerte, propuso que una de las causas de este problema radica en la incapacidad de estas mujeres para identificar y responder adecuadamente a sus demandas corporales y especialmente, por supuesto, a la sensación de hambre. Desde entonces, la literatura clínica sobre los trastornos de la conducta alimentaria ha proliferado como las setas y ha aparecido multitud de teorías que tratan de explicar sus posibles causas. Estas causas van desde las chicas que se quieren mantener eternamente jóvenes y se sienten obligadas a luchar infatigablemente para lograr un modelo inalcanzable de belleza femenina, hasta las madres posesivas que terminan enredando a sus hijas en una trama autoritaria de culpabilidad y verguenza.

Pero la mayor parte de estas hipótesis adolecían de la gran desventaja de ser extrapolaciones hechas según observaciones efectuadas durante la terapia. Desde un punto de visto científico es mucho más aconsejable llevar a cabo investigaciones sobre grandes grupos durante varios años para determinar quiénes terminan superando el problema. Sólo este tipo de investigación podrá ayudarnos a determinar con exactitud las variables que favorecen la aparición del problema y diferenciarlas de aquellas otras condiciones que, si bien parecen relacionadas, no tienen una incidencia directa sobre él.

Un estudio de este tipo llevado a cabo con más de novecientas muchachas que se hallaban entre el séptimo y el décimo curso puso de manifiesto la existencia de serias deficiencias emocionales (como, por ejemplo, la incapacidad de dominar y expresar los sentimientos desagradables). Sesenta y una chicas de décimo curso de un instituto de las afueras de Minneapolis

presentaban ya graves síntomas de anorexia y bulimia. Cuanto mayor era la gravedad del trastorno, más desbordantes eran los sentimientos negativos con que las chicas reaccionaban a los contratiempos, dificultades y problemas que la vida les presentaba y menor era también su conciencia de sus verdaderos sentimientos.

La combinación de estas dos tendencias emocionales con el rechazo hacia el propio cuerpo, daba como resultado la anorexia o la bulimia. Esa investigación también descubrió que los padres autoritarios no desempeñan un papel decisivo en la etiología de los trastornos de la conducta alimentaria. Como la misma Bruch había advertido, las teorías explicativas basadas en la percepción o comprensión a posteriori (como, por ejemplo, que los padres pueden llegar fácilmente a ser posesivos como respuesta a sus desesperados intentos por controlar a una hija que padece un trastorno alimenticio) son probablemente inadecuadas. Las explicaciones más populares, como el miedo a la sexualidad, el inicio precoz de la pubertad o la baja autoestima también demostraron carecer de todo fundamento.

Esta investigación demostró que el principal desencadenante de este trastorno radica en una sociedad obsesionada por un modelo ideal de belleza antinaturalmente delgado. Mucho antes del inicio de la adolescencia, las chicas ya comienzan a conceder importancia a su peso. Por ejemplo, una niña de seis años rompió a llorar cuando su madre le dijo que el bañador la hacía parecer gorda cuando, en opinión del pediatra que presenta el caso, el peso de la niña era normal para su estatura. Un estudio realizado con adolescentes descubrió que el 50% de ellas creían que estaban demasiado gruesas, a pesar de que la inmensa mayoría tenía un peso completamente normal. No obstante, el estudio de Minneapolis también demostró que la obsesión por el peso no basta para explicar por qué ciertas chicas desarrollan este tipo de problemas alimenticios.

Muchas personas obesas son incapaces de expresar la diferencia que existe entre tener miedo, estar hambriento o sentirse enfadado e interpretan confusamente todos estos sentimientos como si estuvieran relacionados con el hambre, una situación que las lleva a comer compulsivamente cada vez que se sienten preocupadas. Y algo similar parece estar ocurriéndoles a las muchachas que padecen trastornos de la conducta alimentaria. Gloria Leon, la psicóloga de la Universivad de Minnesota que llevó a cabo este estudio, observó que: « estas muchachas manifiestan una conciencia muy pobre de sus sentimientos y de los mensajes de su cuerpo, lo cual constituye un predictor claro de que, en el curso de los dos años posteriores, desarrollarán alguno de estos desórdenes. La mayoría de los niños aprenden a disíinguir entre sus sensaciones y son capaces de discernir si están aburridos, enfadados, deprimidos o hambrientos, una habilidad que forma parte del aprendizaje emocional básico. Pero estas muchachas tienen dificultades para saber qué es lo que realmente sienten. De este modo, cuando,

por ejemplo, tienen un problema con su novio, no saben si están enfadadas, ansiosas o deprimidas, lo único que experimentan es una difusa tormenta emocional con la que no saben cómo relacionarse y tratan de superarla comiendo, algo que puede llegar a convertirse en un hábito muy arraigado» .

Cuando esta forma de tranquilizarse choca con las presiones que sufren las chicas para mantenerse delgadas, queda expedito el camino para el desarrollo de algún tipo de trastorno alimentario.

Como observa Leon: « al comienzo, la muchacha puede empezar a comer vorazmente, pero si quiere mantenerse delgada tiene que tratar de provocarse el vómito, tomar laxantes o realizar un intenso esfuerzo físico que la libre del exceso de peso. Otra de las modalidades utilizadas para controlar la confusión emocional puede ser la de no comer en absoluto, ya que esto parece proporcionarle un mínimo control sobre los sentimientos angustiantes» .

Cuando estas chicas, que combinan una escasa conciencia de si mismas con una habilidad social empobrecida, se sienten alteradas, son incapaces de calmar su sensación de angustia. En tal caso, los problemas con los padres o los amigos disparan el trastorno alimenticio, ya sea éste la bulimia, la anorexia o simplemente la voracidad compulsiva. En opinión de Leon, el tratamiento eficaz de esta clase de chicas debería incluir algún tipo de adiestramiento en las habilidades emocionales de las que carecen. Según me dijo Leon: « los clínicos han constatado que la terapia funciona mejor cuando presta atención a estas deficiencias. Estas muchachas deben aprender a identificar sus sentimientos, a tranquilizarse y a orientar más adecuadamente sus relaciones sin abandonarse a sus irregulares hábitos alimenticios.»

LOS SOLITARIOS Y LOS MARGINADOS

Fue un pequeño drama de la escuela primaria. Ben, un alumno de cuarto curso con muy pocos amigos, acababa de oír decir a su compañero Jason que no iban a jugar juntos durante la hora de la comida porque quería jugar con otro niño llamado Chad. Ben, entonces, se derrumbó, escondió la cabeza entre las manos y se puso a llorar. Al cabo de un rato se dirigió a la mesa en la que Jason y Chad estaban comiendo y dijo:

—¡Te odio!

—¿Por qué? —preguntó éste.

—Porque me has mentido —respondió Ben en tono acusatorio—. Toda la semana has estado diciendo que hoy jugarías conmigo y me has engañado.

Luego Ben se alejó visiblemente enfadado a su mesa vacía y empezó a sollozar en silencio. Jason y Chad se dirigieron entonces hacia él y trataron de hablarle, pero Ben se tapó los oídos ignorándoles y salió corriendo del comedor para esconderse detrás de un contenedor de basura. Un grupo de chicas que

había presenciado el diálogo trató entonces de mediar en la disputa y le dijeron que Jason quería jugar con él. Pero Ben tampoco quiso escucharías y les respondió que le dejaran solo. Luego siguió alimentando su resentimiento, acompañado tan sólo de su llanto.

Una situación desoladora, ¿qué duda cabe? La sensación de sentírse rechazado y falto de la amistad de los demás es algo con lo que todos debemos enfrentarnos en algún momento de nuestra infancia o de nuestra adolescencia. Pero lo que resulta más llamativo en el caso de Ben es su ineptitud para responder a todos los intentos realizados por Jason para corregir su error, una actitud que sólo contribuyó a prolongar su malestar. Esta incapacidad para comprender ciertos mensajes clave resulta muy común en los niños impopulares. Como vimos en el capitulo 8, los niños socialmente rechazados suelen tener dificultades para registrar los mensajes emocionales y sociales y, en el caso de que lleguen a percibirlos, muestran un repertorio de respuestas sumamente restringido.

Uno de los riesgos principales que corren los niños socialmente rechazados es la posibilidad de abandonar la escuela. El promedio de abandono escolar entre los niños rechazados por sus compañeros es entre dos y ocho veces superior al de los niños populares. Por ejemplo, un estudio puso de manifiesto que aproximadamente el 25% de los niños impopulares en la escuela primaria abandonan sus estudios antes de terminar el instituto, cuando el promedio general es del ~ lo cual no resulta sorprendente dada la dificultad que puede suponer permanecer treinta horas semanales en un lugar en el que no le caemos simpático a nadie.

Hay dos tendencias emocionales que pueden contribuir a que los niños terminen marginándose socialmente. Una de ellas, como ya hemos visto, es la propensión a los arrebatos de cólera y a percibir hostilidad donde no la hay, y la otra consiste en mostrarse excesivamente tímido, ansioso y vergonzoso. Pero también tenemos que decir que, por encima de estos factores temperamentales, los niños que más tienden a ser relegados —aquéllos cuya reiterada terquedad hace sentirse incómodos a los demás— son los niños « desconectados» .

Una de las formas en que estos niños se muestran « desconectados» es a través de las señales emocionales que emiten al mundo exterior. Por ejemplo, un estudio demostró que los niños con pocos amigos no sabían emparejar una emoción —como el disgusto o el rechazo, por ejemplo— con un determinado rostro.

Cuando se preguntó a los niños de una guardería por la forma en que hacían nuevos amigos o evitaban las peleas, fueron nuevamente los niños impopulares —aquéllos con los que los demás no querían jugar— quienes ofrecieron las respuestas más inapropiadas (la respuesta más habitual de estos niños, por ejemplo, en el caso de que desearan el mismo juguete que uno de sus

compañeros era la de empujarles o la de buscar la ayuda de un adulto). Y cuando se pidió a varios niños de edad más avanzada que escenificaran la tristeza, el enfado o la desconfianza, fueron también los más impopulares quienes llevaron a cabo las representaciones menos convincentes. No resulta, pues, sorprendente que estos niños se sientan incapaces de hacer amigos y que su incompetencia social termine convirtiéndose en una profecía autocumplida. En lugar de aprender nuevas estrategias de aproximación a los demás, estos niños se limitan a repetir una y otra vez pautas que no funcionaron en el pasado o ensayan otras nuevas más torpes aún si cabe.

Estos niños manifiestan un escaso criterio emocional y no se les considera una compañía agradable ni saben qué hacer para que los demás se encuentren a gusto con ellos. Por ejemplo, la observación del juego de estos niños impopulares demostró una mayor tendencia que el resto a hacer trampas, enfadarse y dejar de jugar cuando perdían, o jactarse y fanfarronear cuando ocurría lo contrario. Está claro que todos los niños quieren ganar, pero la mayor parte de ellos son capaces de refrenar sus reacciones emocionales de modo que no afecten a la relación con sus compañeros de juego.

Pero aunque los niños emocionalmente sordos —los niños que tienen dificultades para registrar y responder a las emociones— suelen convertirse en marginados sociales, existen muchos otros niños que atraviesan por períodos transitorios de rechazo que no terminan abocándoles a un horizonte tan sombrío. En cualquier caso, el desolador estatus que acompaña a quienes son objeto del rechazo constante durante los años de escuela se agudiza con el paso del tiempo, incrementando así su grado de marginación social. Hay que tener en cuenta que es en el crisol de la amistad y en el bullicio del juego en donde se forjan las habilidades emocionales y sociales que condicionan las relaciones que el ser humano sostiene a lo largo de toda su vida. Es evidente, pues, que los niños que son excluidos de este ámbito de aprendizaje no cuentan con las mismas posibilidades que los demás.

Es comprensible que los niños rechazados experimenten miedo y ansiedad y se sientan deprimidos y aislados De hecho, el grado de popularidad de los niños de tercer curso ha demostrado ser un mejor predictor de los problemas de salud mental que pueden presentar alrededor de los dieciocho años que cualquier otro dato, como las calificaciones escolares, el rendimiento académico, el CI e incluso los resultados de los test psicológicos, como ya hemos visto anteriormente, los niños que tienen pocos amigos terminan convirtiéndose en solitarios crónicos que, de mayores, correrán más riesgos de contraer determinadas enfermedades y de sufrir una muerte anticipada.

Como afirma el psicoanalista Harry Stack Sullivan, las relaciones tempranas que sostenemos con nuestros mejores amigos del mismo sexo nos ensenan a navegar en el mundo de las relaciones íntimas (a dirimir las diferencias y a

compartir nuestros sentimientos más profundos). Pero los niños rechazados disponen de muchas menos ocasiones que sus compañeros para poder entablar una amistad íntima en los años de la escuela primaria perdiendo así una oportunidad crucial para su desarrollo emocional. En este sentido, tener un amigo —aunque sólo sea uno e iincluso aunque esa amistad no sea muy sólida— puede suponer, a la larga, una extraordinaria diferencia.

EL APRENDIZAJE DE LA AMISTAD

Pero existe una puerta abierta a la esperanza para los niños rechazados. Steven Asher, psicólogo de la Universidad de Illinois, ha diseñado un programa de «adiestramiento para la amistad» destinado a los niños impopulares que ha tenido cierto éxito. La investigación realizada por Asher comenzó identificando a los alumnos de tercer y cuarto curso que menos atractivos resultaban para sus compañeros de clase. Luego organizó seis sesiones para enseñarles el modo de inducirles a «una participación más agradable en los juegos», enseñándoles a ser «más amistosos, divertidos y simpáticos». Para evitar cualquier tipo de estigmatización, Asher les dijo que iban a actuar en calidad de «consejeros» del entrenador, quien estaba tratando de averiguar las cosas que hacían más atractiva la participación de los niños en los juegos.

Los niños fueron entrenados a comportarse del mismo modo que Asher consideraba característico de los más populares. También se les alentaba a tratar de encontrar soluciones alternativas (en lugar de recurrir exclusivamente a las peleas) si tenían problemas con las reglas del juego; a comunicarse con los demás y a hacerles preguntas mientras estaban jugando; a escuchar y observar a los otros niños para averiguar cómo se sentían; a decir algo agradable cuando los demás hacían algo bien; y a sonreír y a brindar su colaboración, sus propuestas y su aliento. Los niños debían poner en práctica estas reglas básicas de cortesía mientras jugaban con un compañero de clase y se les adiestraba a comentar después sus experiencias durante el juego. El efecto de este cursillo de relaciones sociales fue considerablemente positivo.

Un año después, los niños que habían participado en este entrenamiento —niños que, recordémoslo, fueron seleccionados por que eran los que menos simpatías despertaban entre sus compañeros— gozaban de una posición notablemente más popular. Hay que decir también que ninguno de ellos destacaba por su brillantez social, pero lo cierto es que habían dejado de engrosar las filas de los niños rechazados.

A similares conclusiones ha llegado Stephen Nowicki, psicólogo de la Universidad de Emoryi. Nowicki ha concebido también un programa destinado a adiestrar a los niños marginados en la mejora de su capacidad para interpretar y responder adecuadamente a los sentimientos de los demás. Este programa

comienza con la grabación en video de los niños tratando de expresar emociones como, por ejemplo, la tristeza o la alegría y luego se completa con un adiestramiento que les ayuda a mejorar su expresividad. Finalmente, llevan a la práctica su nueva habilidad con algún otro niño con quien deseen entablar amistad.

Entre el 50 y el 60% de los niños rechazados que han participado en este tipo de programas han logrado mejorar su grado de aceptación. En la actualidad, estos programas parecen funcionar mejor con alumnos de tercer y cuarto curso que con niños de grados superiores, y parecen también más adecuados para los niños socialmente ineptos que para los niños agresivos pero, en mi opinión, todo es cuestión de puesta a punto. En cualquier caso, el hecho de que casi todos los niños rechazados puedan volver a formar parte del círculo de la amistad con un mínimo adiestramiento emocional constituye un claro signo de esperanza.

EL ALCOHOL Y LAS DROGAS: LA ADICCIÓN COMO AUTOMEDICACIÓN

Los estudiantes del campus universitario local lo llamaban «beber hasta quedarse en blanco», es decir, ingerir dosis masivas de cerveza hasta llegar a perder el conocimiento. Una de las técnicas más utilizadas consistía en insertar un embudo en una manguera de modo que, a través de ésta, pueda verterse en menos de diez segundos una jarra entera de cerveza. Pero no debemos considerar que este procedimiento constituya una rareza aislada, porque una encuesta mostró que aproximadamente el 40% de los estudiantes universitarios varones son capaces de ingerir un mínimo de siete bebidas alcohólicas de una sentada y el 11% se consideran a sí mismos «bebedores resistentes», otra forma de denominar, en suma, al alcoholismo. En la actualidad, el 50% de universitarios varones y el 40% de las universitarias se emborrachaban al menos un par de veces al mes. Aunque en los Estados Unidos el uso de las drogas entre la ventud disminuyó durante la década de los ochenta, es cada vez mayor el consumo de alcohol a edades más precoces. Un estudio llevado a cabo en 1993 reveló que el 33% de las estudiantes universitarias admitían que bebían para emborracharse, frente a un porcentaje del 10% en 1977. En términos generales, uno de cada tres estudiantes bebe con la intención de embriagarse. Esta situación comporta, a su vez, otro tipo de riesgos, puesto que el 90% del total de violaciones denunciadas en los campus universitarios tuvieron lugar después de que la víctima o el agresor —o ambos a la vez— hubieran estado bebiendo. Por último, los accidentes relacionados con el alcohol son la principal causa de mortalidad entre los jóvenes de edad comprendida entre los quince y los veinticuatro años.

La experimentación con el alcohol y las drogas parece ser un rito de pasaje para los adolescentes pero, en algunos casos, esta primera toma de contacto puede llegar a tener efectos permanentes. En este sentido podríamos decir que el

origen de la adicción de la mayoría de los alcohólicos y demás toxicómanos se remonta a la edad de diez años, aunque pocos de los que han experimentado con el alcohol y las drogas terminan convirtiéndose en alcohólicos o toxicómanos. Por ejemplo, más del 90% de los alumnos que concluyen la enseñanza secundaria ya han probado el alcohol, pero sólo el 14% de ellos llegan a transformarse en alcohólicos. Del mismo modo, sólo un porcentaje inferior al 5% de los millones de norteamericanos que han probado la cocaína se han convertido en adictos. ¿Qué es, pues, lo que determina la diferencia entre uno y otro caso?

Quienes habitan en un barrio con un alto índice de delincuencia, en donde se vende crack a la vuelta de la esquina y el traficante de drogas es el ejemplo local más destacado del éxito económico, están más expuestos al abuso de estas substancias.

Algunos pueden llegar a hacerse adictos convirtiéndose en camellos ocasionales, otros simplemente debido a su facilidad de acceso o a una subcultura miope que mitifica el uso de las drogas; un factor este último que aumenta el riesgo del abuso de drogas en cualquier entorno, incluso —y quizás especialmente— entre los muchachos más acomodados económicamente. Pero todo ello no responde a la cuestión de cuáles son los chicos que se hallan más expuestos a este tipo de trampas y presiones. ¿Quiénes van a tener simplemente una experiencia ocasional y quiénes por el contrario, son más propensos, a convertirlo en un hábito permanente?

Una teoría científica al uso afirma que las personas que dependen del alcohol y de las drogas están utilizando esas sustancias como una especie de medicación que les ayuda a mitigar su ansiedad, su enojo y su depresión, puesto que les permiten calmar químicamente la ansiedad y la insatisfacción que les atormentan. En un seguimiento efectuado sobre varios cientos de estudiantes de séptimo y octavo curso a lo largo de un par de años, quienes acusaron mayores niveles de angustia emocional mostraron posteriormente las tasas mas elevadas de abuso de drogas. Esto también podría explicar por qué hay tantos jóvenes que prueban el alcohol y las drogas sin llegar a convertirse en adictos, mientras que otros se hacen dependientes casi desde el mismo comienzo. Así pues, las personas más vulnerables a la adicción parecen encontrar en las drogas y el alcohol una especie de varita mágica que les ayuda a sosegar las emociones que les han estado atormentando durante muchos años.

Como señala Ralph Tarter, psicólogo del Western Psychiatric Institute and Clinie, de Pittsburgh: « hay personas que parecen biológicamente predispuestas y cuya primera toma de contacto con la droga es tan recompensante que los demás no podemos ni siquiera llegar a sospechar. Muchas personas que han logrado recuperarse del abuso de drogas me han confesado que, cuando la tomaron, se sintieron normales por primera vez en la vida. Así pues, al menos a

corto plazo, la droga actúa como una especie de estabilizador psicológico» . Y en esto se basa, por supuesto, la principal tentación a la que recurre el demonio de la adicción, ya que es capaz de provocar una sensación de bienestar a corto plazo, aunque, a la larga, termine abocando al desastre permanente.

También existen ciertas pautas emocionales que parecen determinar que las personas tiendan a encontrar consuelo emocional en unas substancias más que en otras. Hay, por ejemplo, dos caminos diferentes que conducen al alcoholismo. El primero de ellos se inicia cuando una persona que ha tenido una infancia llena de tensión y ansiedad descubre —por lo general en la adolescencia— que el alcohol le permite mitigar la sensación de ansiedad.

Es frecuente que estas personas —generalmente varones— sean, a su vez, hijos de alcohólicos que también recurren a la bebida para tratar de calmar su nerviosismo. Uno de los indicadores biológicos de esta pauta es la hiposecreción de GABA, uno de los neurotransmisores que regulan la ansiedad. Cuanto menor es el nivel de GABA, mayor es el índice de tensión que experimenta el individuo. Cierto estudio puso de manifiesto cíue los hijos de padres alcohólicos presentan un bajo nivel de GABA y, en consecuencia, son sumamente ansiosos. Pero cuando estas personas ingieren alcohol, su nivel de GABA aumenta en la misma proporción en que disminuye su sensación de ansiedad. Los hijos de alcohólicos, pues, beben principalmente para aliviar la tensión y descubren en el alcohol una sensación de liberación que no saben conseguir de otro modo. Este tipo de personas es asimismo muy vulnerable al abuso de sedantes combinados con el alcohol, que también potencian el descenso del nivel de ansiedad.

Un estudio neuropsicológico llevado a cabo con hijos de alcohólicos que a la temprana edad de doce años evidenciaban ya claros síntomas de ansiedad (como un marcado aumento del ritmo cardíaco en respuesta al estrés o una elevada impulsividad) demostró que estos niños presentaban un pobre funcionamiento del lóbulo frontal. Esto significa que pueden confiar menos que otros chicos en aquellas áreas cerebrales que podrían ayudarles a paliar la ansiedad o a controlar la impulsividad. Y, dado que los lóbulos prefrontales también afectan al funcionamiento de la memoria —permitiendo, por ejemplo, tener bien presentes las consecuencias de las rutas de acción a que nos conduce una determinada decisión—, esta carencia constituye un camino directo al alcoholismo que les lleva a tener exclusivamente en cuenta los efectos sedantes inmediatos del alcohol sobre la ansiedad y les impide sopesar adecuadamente sus efectos negativos a largo plazo.

Esta búsqueda desesperada de calma parece ser el indicador emocional de una susceptibilidad genética hacia el alcoholismo.

Un estudio efectuado con 1300 parientes de alcohólicos demostró que los hijos de éstos que presentaban un elevado índice de ansiedad crónica, son quienes mayores riesgos tienen de abusar de la bebida. La conclusión de los

investigadores que llevaron a cabo este estudio fue que, en estas personas, el alcoholismo constituye una forma de « automedicación que les permite combatir los síntomas de la ansiedad» .

El otro camino emocional que conduce al alcoholismo está ligado a un elevado nivel de agitación, impulsividad y aburrimiento. Durante la infancia, esta pauta se manifiesta como un comportamiento inquieto, caprichoso y desobediente, y en la escuela primaria asume la forma de nerviosismo, hiperactividad y búsqueda de problemas, una tendencia que, como ya hemos apuntado, puede empujarles a buscar amigos problemáticos y terminar abocándoles, en ocasiones, a la delincuencia o al diagnóstico de « trastorno de personalidad antisocial» . El principal problema emocional de estas personas (sobre todo varones) es la agitación; su principal debilidad, la impulsividad descontrolada y su reacción habitual ante el aburrimiento, la búsqueda compulsiva del riesgo y la excitación. Los adultos que presentan esta pauta de conducta —que posiblemente esté ligada a ciertas deficiencias en dos tipos de neurotransmisores, la serotonina y el MAO (monoaminooxidasal)— son incapaces de soportar la monotonía y están dispuestos a probarlo todo, descubriendo que el alcohol puede calmar fácilmente su agitación. De este modo, su elevado nivel de impulsividad —combinado con su aversión al aburrimiento— les convierte en claros candidatos al abuso de una lista casi interminable de todo tipo de drogas. Pero, aunque el alcohol pueda aliviar provisionalmente la depresión, sus efectos metabólicos no tardan en empeorar la situación. Por esto, quienes consumen alcohol lo hacen más para calmar la ansiedad que la depresión. Existen otras drogas completamente diferentes que apaciguan —al menos temporalmente— las sensaciones que aquejan a las personas deprimidas.

Por ejemplo, la infelicidad crónica coloca a las personas en una situación de grave riesgo de adicción a estimulantes tales como la cocaína, porque esta sustancia constituye un antídoto directo contra la depresión. Un estudio mostró que más de la mitad de los pacientes que estaban siendo tratados clínicamente de su adicción a la cocaína podrían haber sido diagnosticados de depresión grave antes de que comenzaran a habituarse y que, a mayor gravedad de la depresión previa, más arraigado estaba el hábito.

La irritabilidad crónica, por su parte, puede conducir a otro tipo de vulnerabilidad. Un estudio demostró que la pauta emocional más característica de los cuatrocientos pacientes que estaban siendo tratados de su adicción a la heroína y otros opiáceos, era su dificultad para controlar la ira y su predisposición al enojo. Algunos de estos pacientes confirmaron que los opiáceos les habían permitido sentirse normales y relajados por primera vez en su vida.

Como han demostrado durante décadas Alcohólicos Anónimos y otros programas de recuperación, aunque la predisposición al abuso de las drogas se

origine, en muchos casos, en un determinado funcionamiento cerebral, los sentimientos que impulsan a las personas a « automedicarse» es con el uso de la bebida o las drogas pueden resolverse sin tener que recurrir a ningún tipo de sustancias. La capacidad de mitigar la ansiedad, de superar la depresión o de calmar la irritación, por ejemplo, contribuye a eliminar el impulso de consumir todo tipo de drogas.

La enseñanza de estas habilidades emocionales básicas constituye un elemento fundamental en los programas de tratamiento contra las toxicomanías. Pero seria mucho mejor, ¿qué duda cabe?, que estas habilidades se aprendieran en una fase más temprana de la vida, antes de que el hábito arraigase.

NO MAS CRUZADAS UN CAMINO PREVENTIVO COMÚN

En las dos últimas décadas se han declarado diversas « cruzadas» : contra los embarazos juveniles, contra el fracaso escolar, contra las drogas y, más recientemente, contra la violencia. No obstante, el problema con este tipo de campañas es que llegan demasiado tarde, cuando la situación ya ha alcanzado proporciones endémicas y ha arraigado firmemente en las vidas de los jóvenes.

En este sentido equivalen a una intervención en momentos de crisis, a tratar de resolver los problemas clínicos enviando ambulancias para recoger a los enfermos en lugar de proporcionarles una vacuna que pueda impedir que contraigan la enfermedad.

Pero no necesitamos tanto este tipo de campañas, sino que debemos centrar todos nuestros esfuerzos en la prevención, ofreciendo a los niños la oportunidad de desarrollar las capacidades que les permitan afrontar la vida y aumentar así la posibilidad de escapar de todos esos destinos infaustos. Mi insistencia en la importancia de las deficiencias emocionales y sociales no pretende subestimar el papel que desempeñan otros factores de riesgo como, por ejemplo, el hecho de haber nacido en una familia caótica, fragmentada o violenta, o crecido en un barrio infestado por la delincuencia, la pobreza y las drogas.

La pobreza, por sí sola, ya constituye suficiente azote emocional para los niños y, en este sentido, a la edad de cinco años los niños más pobres se sienten ya más temerosos, ansiosos y tristes, presentan más problemas de conducta y rabietas más frecuentes, y se muestran más destructivos que sus compañeros mejor situados económicamente, una tendencia que se mantendrá durante los diez años siguientes. La presión de la pobreza también corroe los cimientos mismos de la vida familiar disminuyendo la expresión del afecto, aumentando la depresión de las madres (que frecuentemente se hallan solas y sin trabajo) y aumentando también la incidencia de castigos duros como los gritos, los golpes y las amenazas físicas. Pero también hay que decir que las habilidades emocionales desempeñan un papel más decisivo que los factores económicos y

familiares a la hora de determinar sí un niño o un adolescente concreto llegará a arruinar su vida por estas dificultades o si, por el contrario, podría sobreponerse a ellas. Los estudios a largo plazo realizados sobre centenares de niños que han crecido en condiciones de extrema pobreza, en el seno de familias agresivas o con padres que padecían serios trastornos psicológicos, demuestran que quienes son capaces de afrontar las dificultades más adversas comparten las mismas habilidades emocionales fundamentales, entre las que podemos destacar la simpatía, la sociabilidad, la confianza en uno mismo, el optimismo frente a las dificultades y frustraciones, la capacidad para recuperarse rápidamente de los fracasos y la flexibilidad.

Pero la inmensa mayoría de estos niños deben afrontar las dificultades sin contar con estas ventajas. Claro está que muchas de estas capacidades son innatas —la lotería genética de la que hemos hablado en otro momento— pero, tal como vimos en el capítulo 14, hasta cualidades como el temperamento pueden ser transformadas. Evidentemente, uno de los niveles de intervención debe ser político y económico, tratando de aliviar tanto la pobreza como el resto de las condiciones sociales que engendran estos problemas. Pero, además de estas intervenciones (que, por cierto, parecen ocupar un lugar secundario en los programas sociales), existen otras posibles alternativas para ayudar a los niños a superar estos problemas acuciantes.

Tomemos el caso de los trastornos emocionales que afectan a uno de cada dos norteamericanos. Un estudio demostró que el 48% de los de 8.098 individuos encuestados había sufrido algún tipo de problema psiquiátrico a lo largo de su vida. El 14% de ellos estaba afectado más seriamente y había tenido tres o más problemas psiquiátricos al mismo tiempo. Este último grupo era el más problemático, dando cuenta del 60% del total de problemas psiquiátricos que ocurrían en un determinado momento y del 90% de los problemas de incapacitación más graves. Es evidente que estas personas necesitan una atención inmediata pero, como ya hemos señalado, el tratamiento óptimo sería el preventivo.

Habría que añadir, sin embargo, que no todos los problemas psiquiátricos pueden preverse, opinión de Ronald Kessler, el sociólogo de la Universidad de Michigan que realizó el estudio del que estamos hablando: « debemos intervenir en una fase muy temprana de la vida. Consideremos, por ejemplo, a una niña de sexto curso que padezca de fobia social y comience a beber en el instituto como una forma de superar sus problemas de relación. A la edad de veinte años, cuando la descubre nuestro estudio, todavía sigue teniendo los mismos miedos, se ha convertido en una politoxicómana y está deprimida porque su vida es un caos completo. ¿Qué podríamos haber hecho nosotros durante su infancia para invertir el curso de los acontecimientos?» Esto mismo es aplicable, obviamente, a la disminución de la violencia o a los muchos peligros que acechan a la juventud

contemporánea Los programas educativos concebidos para la prevención de un problema concreto —como, por ejemplo, el abuso de drogas, los embarazos juveniles o la violencia— han proliferado en la última década, creando una míniindustría dentro del mercado educativo. Pero la mayor parte de estos programas, incluyendo los más hábilmente promocionados y difundidos, han demostrado ser completamente ineficaces, e incluso hay algunos de ellos que, para desazón de los educadores, parecen agravar los mismos problemas para los que fueron destinados.

La información no es suficiente

En este sentido, un caso sumamente ilustrativo es el abuso sexual de los menores. Hasta el año 1993 se registraron anualmente cerca de doscientos mil casos probados en los Estados Unidos, con un incremento anual de aproximadamente el 10%. Pero, si bien las estimaciones varían considerablemente, la mayor parte de los expertos coinciden en afirmar que entre el 20 y el 30% de las chicas y cerca de la mitad de esa cifra de los chicos (porque las cifras varian en función, entre otros factores, de la definición que se dé del abuso sexual) han sufrido algún tipo de abuso sexual antes de los diecisiete años. No existe un perfil claro que permita definir al niño vulnerable al abuso sexual, pero la mayoría de ellos se sienten desprotegídos, incapaces de resistir por sí solos y aislados por lo que les ha sucedido.

A la vista de estos peligros son muchas las escuelas que han comenzado a ofrecer programas de prevención de los abusos sexuales. Casi todos estos programas se limitan a ofrecer una escueta información sobre el abuso sexual, enseñando a los muchachos, por ejemplo, a apreciar la diferencia entre las caricias y los tocamientos, alertándoles de los peligros implicados y animándoles a contar los hechos a un adulto si algo les ocurre. Pero una investigación realizada a nivel nacional con dos mil niños descubrió que este adiestramiento no servía prácticamente de nada —o incluso empeoraba la situación— a la hora de ayudar a que los niños hicieran algo para impedir convertirse en victimas, ya fuera a manos de un gamberro escolar o de un posible pederasta. Mucho más grave resulta el hecho de que los niños que habían pasado por estos programas y habían sufrido algún tipo de abuso sexual se mostraban la mitad de motivados para denunciarlo posteriormente que quienes no habían pasado por ningún programa.

Por el contrario, los niños que se habían beneficiado de un programa más global —un programa que incluía el entrenamiento en habilidades emocionales y sociales— estaban en mejores condiciones para protegerse y respondían de una manera mucho más decidida, exigiendo que se les dejara en paz, gritando, peleando, amenazando con contarlo o, en último extremo, llegando a denunciar el caso si algo malo les ocurría. Este último recurso —denunciar el abuso— suele

ser francamente preventivo ya que muchos de quienes perpetran este tipo de acciones agreden a centenares de niños. Una investigación realizada entre personas de este tipo que tenían unos cuarenta años de edad descubrió que, por término medio, forzaban a una víctima al menos una vez al mes desde la adolescencia. El expediente de un conductor de autobús escolar y de un profesor de informática revela que, entre ambos, agredieron sexualmente a más de trescientos niños al año. Sin embargo, ninguno de los niños llegó a denunciar los hechos. El caso salió a la luz cuando uno de los niños que había sido agredido por el profesor comenzó a abusar, a su vez, de su propia hermana. Los niños que habían asistido a estos programas más globales mostraron una tendencia tres veces superior a denunciar los hechos que los niños a los que sólo se les brindó un programa mínimo. Pero ¿por qué este tipo de programas funcionan mientras que los otros no lo hacen? Hay que decir que estos programas no tienen lugar de manera aislada, sino que se imparten en distintos niveles y en diferentes ocasiones a lo largo del desarrollo escolar, como parte de la educación sexual o de la educación para la salud. Además, son programas que también alientan a los padres a transmitir paralelamente el mismo mensaje que se está enseñando en la escuela (y los niños cuyos padres siguieron este consejo son los que más probabilidades tienen de superar el riesgo de un abuso sexual).

Pero más allá de este punto, las diferencias dependen de las habilidades emocionales. A los niños no les basta con saber la diferencia existente entre las caricias y los tocamientos sino que deben tener, además, la suficiente conciencia de sí mismos como para reconocer cuándo una situación les hace sentir mal o resulta angustiosa, mucho antes de que se produzca ningún contacto físico. Pero esto no sólo implica tener conciencia de si mismo, sino también la suficiente confianza y seguridad para fiarse de su propio criterio y actuar sobre los sentimientos que les angustian, aunque se hallen frente a un adulto que trate de convencerles de que « todo está bien» . Por último, el niño también necesita disponer de un amplio abanico de posibles respuestas para evitar lo que está a punto de suceder, desde salir corriendo hasta amenazar con contárselo a alguien. Por todas estas razones el mejor de los programas debe enseñar a los niños a afirmar lo que quieren, a establecer sus límites y a defender sus derechos, en lugar de mostrarse pasivos.

En consecuencia con todo lo dicho hasta ahora, los programas más eficaces complementan la información básica sobre los abusos sexuales con el adiestramiento en las habilidades emocionales y sociales fundamentales. Estos programas ensenan a los niños a resolver de un modo más positivo los conflictos interpersonales, a tener más confianza en si mismos, a no despreciarse sí algo malo llegara a ocurrir y a sentir que cuentan con la red de apoyo de los maestros y los familiares, a quienes pueden pedir ayuda. Y, por último, si algo no deseado llegara a sucederles, estarían mucho más dispuestos a denunciarlo.

Los elementos fundamentales

Estos descubrimientos nos han obligado a revisar los elementos óptimos que debe contener un programa de prevención eficaz, un programa que se base tan sólo en aquellos ingredientes que, tras una evaluación objetiva, hayan demostrado ser verdaderamente eficaces. En un proyecto de cinco años de duración patrocinado por la Fundación W. T. Grant, un grupo de investigadores estudió a fondo este panorama y extrajo los componentes activos que parecen esenciales para el éxito de los programas más eficaces. Este grupo de investigadores llegó a la conclusión de que, independientemente del problema concreto que se pretenda solucionar, las competencias clave que deben cubrir estos programas se asemejan bastante a los elementos de la inteligencia emocional que apuntamos en el presente volumen (véase la lista completa en el apéndice D). Entre estas habilidades emocionales se incluyen la conciencia de uno mismo; la capacidad para identificar, expresar y controlar los sentimientos; la habilidad de controlar los impulsos y posponer la gratificación, y la capacidad de manejar las sensaciones de tensión y de ansiedad. Una aptitud clave para dominar los impulsos consiste en conocer la diferencia entre los sentimientos y las acciones y en aprender a adoptar mejores decisiones emocionales, controlando el impulso de actuar e identificando las distintas alternativas de acción y sus posibles consecuencias. Muchas de estas habilidades son marcadamente interpersonales: la capacidad de interpretar adecuadamente los signos emocionales y sociales, la de escuchar, de resistirse a las influencias negativas, de asumir la perspectiva de los demás y de comprender la conducta que resulte más apropiada a una determinada situación.

Estas habilidades emocionales y sociales indispensables para la vida pueden ayudamos también a solucionar la mayoría —si no todos— de los problemas que acabamos de revisar en el presente capítulo. Bien podríamos afirmar que se trata de una vacuna universal para afrontar todo tipo de problemas (incluido el embarazo no deseado de las jóvenes y el suicidio infantil).

Pero también hemos de admitir, en honor a la verdad, que las causas subyacentes a estos problemas son muy complejas y se hallan entrelazadas con factores como la dotación biológica, la dinámica familiar, la política social y la subcultura urbana. No existe un único tipo de intervención —incluyendo a la intervención emocional— que sea capaz resolver todos estos problemas.

Pero, en la medida en que las deficiencias emocionales constituyen un riesgo añadido para los niños —y ya hemos podido comprobar hasta qué punto es así—, debemos prestar una especial atención al desarrollo emocional, sin excluir otro tipo de acciones. ¿En qué consiste, pues, la educación emocional?

16. LA ESCOLARIZACIÓN DE LAS EMOCIONES

La principal esperanza de una nación descansa en la adecuada educación de su infancia.

Erasmo

Es un extraño modo de pasar lista a los quince alumnos de quinto curso que se hallan sentados en el suelo con las piernas cruzadas al estilo indio ya que, cuando el maestro les nombra en voz alta, no responden con el habitual « ¡presente!» sino que lo hacen con un número —en el que uno significa deprimido y diez muy animado— indicativo de su estado de ánimo. Hoy, por cierto, los ánimos parecen estar muy elevados:

—Jessica.

—Diez. ¡Hoy es viernes y estoy contenta!

—Patrick.

—Nueve. Excitado y un poco nervioso.

—Nicole.

—Diez. Tranquila y contenta.

Estamos en una clase de Self Science, en Nueva Learning Center, la antigua mansión familiar de los Crocker, la dinastía fundadora de uno de los bancos de más solera de San Francisco. El edificio, que parece una reproducción a escala del Teatro de la Ópera de San Francisco, alberga una escuela privada que imparte lo que podríamos denominar un curso modelo de inteligencia emocional.

El tema fundamental del programa de Self Science son los sentimientos, tanto los propios como aquéllos otros que tienen que ver con el mundo de las relaciones. Este tema —francamente soslayado en casi todas las demás escuelas de los Estados Unidos— obliga, por su misma naturaleza, a que tanto maestros como discípulos focalicen su atención en el entramado mismo de la vida emocional del niño. La estrategia seguida consiste en convertir las tensiones y los problemas cotidianos en el tema del día.

De este modo, los maestros hablan de problemas reales (sentirse ofendido, sentirse rechazado, la envidia, los altercados que podrían terminar transformándose en peleas en el patio de recreo, etcétera). Como dice Karen Stone McCown, directora de Nueva Leaming Center y creadora del programa de Self Science: « el aprendizaje no sucede como algo aislado de los sentimientos de los niños. De hecho, la alfabetización emocional es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura» .

Este programa constituye una de las primeras incursiones prácticas de una

idea que está difundiéndose rápidamente por todas las escuelas de nuestro país.*

« Quienes deseen más información sobre los cursos de alfabetización emocional pueden pedirla a The Collaborative for the Advancemení of Social and Emotional Learning (CASEL), Yale Child Study Ceníer, PO. Box 2u79t)O, 230 South Frontage Road, New Haven. CT 06520-7900.»

Los nombres de las distintas asignaturas de este programa van desde el « desarrollo social» hasta las « habilidades vitales» , pasando por el « aprendizaje social y emocional» . Hay quienes, basándose en la noción de inteligencias múltiples de Howard Gardner, se refieren a todo este conjunto de actividades, cuyo objetivo común consiste en elevar el nivel de competencia emocional y social del niño como una parte de su educación regular, con el término genérico de « inteligencia personal» . No se trata, pues, de una serie de conocimientos y destrezas que sólo deban enseñarse a ciertos niños deficitarios o « problemáticos» , sino de algo que es aplicable a todo niño.

Algunas raíces de los cursos de alfabetización emocional se remontan al movimiento de educación afectiva de los años sesenta, una época en la que se consideraba que los niños aprendían mucho mejor si estaban psicológicamente motivados y tenían una experiencia inmediata de lo que se les estaba enseñando. El movimiento para la alfabetización emocional, en cambio, internaliza todavía más el concepto de educación afectiva porque no sólo recurre a los afectos sino que se dedica a educar al afecto mismo.

Sin embargo, casi todos estos cursos tienen su origen inmediato en una serie de programas escolares de prevención de problemas concretos (el tabaco, la drogodependencia, el embarazo infantil, el absentismo escolar y, más recientemente, la violencia infantil). Como ya hemos visto en el último capítulo, el estudio llevado a cabo por el W. T. Grant Consortium subrayó que los programas de prevención son mucho más eficaces cuando se ocupan de enseñar un núcleo de competencias emocionales y sociales concretas (como, por ejemplo, el control de los impulsos, el manejo de la ansiedad o la búsqueda de soluciones creativas a los problemas sociales). Ahí es donde se origina toda una nueva generación de intervenciones.

Como ya hemos señalado en el capitulo 15, las intervenciones destinadas a resolver las deficiencias emocionales y sociales específicas que subyacen a problemas tales como la agresividad o la depresión pueden ser sumamente eficaces. En realidad, las más eficaces de todas ellas suelen derivarse de la experimentación psicológica. El siguiente paso consiste en generalizar las lecciones aprendidas en programas muy especializados para que cualquier maestro pueda impartirlas a toda la población escolar.

Este enfoque más avanzado y eficaz de la prevención consiste en informar a los más jóvenes sobre problemas tales como el sida, las drogas y similares, en el preciso momento en que están comenzando a enfrentarse a ellos. Pero insistamos

en que el tema fundamental de cualquiera de estos problemas concretos es el mismo: la inteligencia emocional.

Señalemos también que el nuevo movimiento escolar de alfabetización emocional no considera que la vida emocional o social constituya una intrusión irrelevante en la vida del niño que, en el caso de dificultar la vida escolar, haya que relegar a la visita disciplinaria al despacho del director o a la consulta de un consejero escolar, sino que centra precisamente su atención en esas facetas, las más apremiantes, en realidad, de la vida cotidiana del niño.

A primera vista, la clase de Self Science parece algo tan normal que uno difícilmente cree que pueda llegar a solucionar los dramáticos problemas a los que se enfrenta. Pero, al igual que ocurre con la educación en el hogar, las lecciones, pequeñas pero eficaces, se imparten de manera regular a lo largo de muchos años. De este modo, el aprendizaje emocional va calando lentamente en el niño y va fortaleciendo ciertas vías cerebrales, consolidando así determinados hábitos neuronales para aplicarlos en los momentos difíciles y frustrantes. Y, aunque el contenido cotidiano de las clases de alfabetización emocional pueda parecer trivial, sus efectos —el logro de seres humanos completos— resultan, hoy en día, más necesarios que nunca para nuestro futuro.

UNA CLASE DE COOPERACIÓN

Compare ahora la siguiente imagen de una clase de Self Science con alguna de las experiencias escolares que recuerde de su infancia.

Un grupo de niños de quinto curso está a punto de jugar al juego «rompecabezas de cooperación», en el que los alumnos se agrupan en equipos con el fin de componer rompecabezas con la única condición de trabajar en silencio sin que esté permitida ninguna clase de gesto.

La maestra, Jo-An Varga, divide a la clase en tres grupos distintos y los coloca en mesas separadas. Mientras tanto, tres observadores familiarizados con el juego van tomando nota en un formulario de quién asume el liderazgo y organiza, quién hace el payaso, quién interrumpe, etcétera.

Luego los alumnos vuelcan las piezas de los rompecabezas sobre la mesa y comienzan a trabajar. Al cabo de un minuto, aproximadamente, resulta evidente que uno de los grupos trabaja muy bien en equipo y no tarda en alcanzar su objetivo. Los componentes del segundo grupo, en cambio, están trabajando aisladamente y no llegan a conseguir nada. Poco a poco, sin embargo, sus esfuerzos empiezan a confluir y no tardan en completar el primer rompecabezas y luego siguen trabajando como una unidad hasta terminar resolviéndolos todos.

Pero el tercer grupo todavía sigue batallando con el primero de los rompecabezas sin llegar a encajar las piezas adecuadamente. Sean, Fairlie y Rahman no terminan de lograr el mismo grado de coordinación conseguido por

los otros dos grupos. Se les ve claramente frustrados, moviendo frenéticamente las piezas de un lado a otro, considerando las distintas posibilidades y tratando de acomodarlas para descubrir finalmente, desengañados, que no terminan de ajustar entre sí.

La tensión disminuye un poco cuando Rahman cubre sus ojos con dos de las piezas —como si llevara una máscara— haciendo así reír nerviosamente a sus compañeros (una situación que terminaría dando pie a la lección de aquel día).

Entonces Jo-An Varga, la maestra, les anima diciéndoles: « los que hayáis terminado podéis dar alguna pista a quienes todavía siguen trabajando» .

Dagan se dirige entonces al tercer grupo, señala las dos piezas que sobresalen del cuadrado y dice: « tenéis que dar la vuelta a estas dos piezas» . De repente, Rahman, con el rostro tenso por la concentración, cae en la cuenta de la nueva configuración y rápidamente coloca en su lugar las piezas del primer rompecabezas y luego hace lo mismo con las restantes. Cuando la última de las piezas del tercer grupo es colocada en su sitio toda la clase rompe a aplaudir espontáneamente.

UN PUNTO DE CONFLICTO

Pero cuando están a punto de comenzar a reflexionar sobre el trabajo en equipo que acaban de realizar, surge un tema mucho más interesante. Rahman, alto y de espeso cabello negro cortado a cepillo, y Tucker, el observador del grupo, se han enzarzado en una disputa sobre la regla del juego que prohibía gesticular. Tucker, con el pelo rubio encrespado, lleva una ancha camiseta azul con el lema « sé responsable» , que parece subrayar el rol oficial que acaba de desempeñar.

—Tú puedes ofrecer una pieza, eso no es gesticular —dice Tucker a Rahman, en un tono enfático y combativo.

—Eso si es gesticular —responde Rahman, con vehemencia.

En aquel momento la maestra se da cuenta, por el tono de voz utilizado por ambos, de la creciente agresividad que va tiñendo el intercambio. Se trata de un incidente especialmente crítico, de un intercambio espontáneo de sentimientos acalorados, un momento singularmente importante para verificar el grado de asimilación de las lecciones recibidas por los niños y para impartir otras nuevas. Como sabe todo buen maestro, las lecciones aprendidas en estas situaciones perduran mucho en la memoria de sus alumnos.

—No debéis tomar esto como una crítica —dice entonces Varga—. Habéis trabajado muy bien en equipo. En cuanto a ti, Tucker, trata de decir lo que tengas que decir en un tono de voz que no resulte tan hiriente.

Tucker, ahora más tranquilo, le dice entonces a Rahman:

—Puedes poner una pieza donde creas que encaja o dársela a quien creas

que le hace falta sin necesidad de gesticular. Dándosela simplemente.

—¡Pero si lo haces así —responde entonces Rahman, enojado, rascándose la cabeza mientras ilustra con el gesto un movimiento inocente— no estás gesticulando!

Rahman está claramente enfadado por lo que está ocurriendo y sus ojos miran de continuo al formulario, la verdadera causa del enfrentamiento, aunque todavía no se haya mencionado. En aquella hoja Tucker ha escrito el nombre de Rahman en la casilla correspondiente a « ¿quién es el que interrumpe?»

Varga, dándose cuenta de la mirada, aventura entonces una suposición y, dirigiéndose a Tucker, dice:

—Creo que Rahman siente que tú has utilizado una palabra negativa para referirte a él. ¿Qué es lo que tienes que decir al respecto?

—Yo no quiero decir que se trate de una forma negativa de interrupción — agrega Tucker, en tono conciliador.

Rahman no parece estar de acuerdo pero, con un tono de voz más calmado, dice:

—Si me lo preguntaras te diría que me resulta un tanto exagerado.

Varga subraya entonces una forma positiva de decirlo:

—Tucker está tratando de decir que lo que podría considerarse como una interrupción también podría ser una forma de aclarar las cosas en un momento difícil.

—Pero —protesta Rahman, más realista— seria una forma negativa si todos estuviéramos concentrándonos en algo muy difícil o hiciera algo así (abriendo mucho los ojos y ahuecando la voz, con una ridícula mueca de payaso): ¡Eso si que sería alborotar!

Varga aprovecha entonces la ocasión para decirle a Tucker:

—Creo que tú no quieres decir que él perturbe negativamente la clase, pero lo cierto es que tu mensaje es otro. Lo que Rahman esta necesitando es que le escuches y que aceptes sus sentimientos. Rahman dice que le molesta sentirse calificado negativamente, que no le gusta que le llamen alborotador.

Luego, dirigiéndose a Rahman, agrega:

—Me ha gustado la forma afirmativa en que te has dirigido a Tucker. No le has atacado, lo único que le has dicho es que no te gusta que te califiquen con la etiqueta de alborotador. Cuando te has cubierto los ojos con las piezas del puzzle parecía como si estuvieras frustrado y quisieras aclarar las cosas. Pero Tucker lo llama alborotar porque no ha comprendido tu intento, ¿no te parece?

Mientras el resto de los alumnos recoge los rompecabezas, los dos niños asienten. El pequeño melodrama escolar está llegando va a su conclusión.

—¿Os encontráis mejor —pregunta finalmente Varga— o todavía estáis enfadados?

—Sí, me siento bien —responde Rahman, con la voz más sosegada, ahora que

se siente escuchado y comprendido. Tucker también sonríe y mueve la cabeza en señal de asentimiento. Luego, los dos niños, viendo que todos los demás han salido ya para la clase siguiente, abandonan juntos la sala.

POSTDATA: DETENER LA ESCALADA DE LA HOSTILIDAD

Mientras el nuevo grupo empieza a sentarse en sus sillas, Varga analiza lo que acaba de ocurrir. Este acalorado intercambio y la forma de resolverlo constituye para ella un ejemplo de lo que los niños aprenden con respecto a la solución de conflictos. Lo que normalmente termina como conflicto, resume Varga, comienza como « un problema de comunicación, una suposición gratuita y una conclusión precipitada que lleva, a su vez, a enviar un mensaje “duro", un mensaje que resulta muy difícil de escuchar» .

Los alumnos de Self Science aprenden que no se trata tanto de evitar los conflictos como de resolver los desacuerdos y los resentimientos antes de que éstos emprendan una escalada que termine conduciendo a una auténtica batalla. La forma en que Tucker y Rahman manejaron sus discrepancias es el ejemplo de una de estas lecciones tempranas. En este sentido, hay que decir que ambos hicieron el esfuerzo de expresar su punto de vista de un modo que no aumentara el conflicto. La asertividad consiste en expresar los sentimientos directamente —algo, por cierto, muy distinto a la agresividad y a la pasividad— y se enseña en Nueva Leaming Center a partir del tercer curso. Al comienzo de la discusión que acabamos de describir, los dos implicados no se miraban siquiera pero, poco a poco, comenzaron a mostrar signos de estar « escuchando activamente» a su interlocutor, mirándole a la cara, estableciendo contacto visual con él y enviándole señales silenciosas inequívocas para hacerle saber que le estaba escuchando.

El hecho de utilizar estas herramientas, de poner en funcionamiento la « asertividad» y la « escucha activa» , se convierte así, para estos chicos, en algo más que frases vacias; son verdaderas formas de reaccionar a las que pueden apelar en aquellos momentos en que realmente lo necesiten.

Dominar el mundo emocional es especialmente difícil porque estas habilidades deben ejercitarse en aquellos momentos en que las personas se encuentran en peores condiciones para asimilar información y aprender hábitos de respuesta nuevos, es decir, cuando tienen problemas. « Todo el mundo, ya se trate de un niño de quinto curso o de un adulto, necesita ayuda cuando tiene problemas para verse a sí mismo —señala Varga—. No resulta sencillo, cuando el corazón late con más fuerza, cuando las manos están sudando y uno se encuentra muerto de miedo, escuchar con claridad y mantener el control de sí mismo sin gritar, sin echar las culpas a los demás o sin permanecer silenciosamente a la defensiva.»

Lo que puede resultar más llamativo para quienes estén familiarizados con las disputas propias de los chicos de quinto curso, es el hecho de que Tucker y Rahman afirmaban su punto de vista sin culpabilizar al otro, sin insultarle y sin gritar. No resulta fácil para estos niños impedir que la escalada de sentimientos ascienda y termine conduciendo a un despectivo «¡vete a la mierda!», a una pelea a puñetazos o acosarle hasta echarle de la habitación. Lo que podría haber sido la semilla de una pelea sirvió para que los niños aprendieran a dominar los matices de la resolución de conflictos.

¡Qué diferente hubiera sido todo en otras circunstancias! A diario, los niños de esta edad llegan a los puños —e incluso a cosas peores— por cuestiones menos importantes.

TEMAS DEL DÍA

Las respuestas que suelen dar los alumnos a la singular forma de pasar lista con la que se inicia cada clase de Self Science no es siempre tan elevada como lo era hoy. Cuando alguien responde con un uno, un dos o un tres, se abre la posibilidad de que otro pregunte: «¿quieres comentamos cómo te encuentras?» Y, en el caso de que el alumno quiera (porque nadie está obligado a hablar de lo que no desea), dispone también de la posibilidad de expresar lo que le inquieta y de buscar posibles soluciones creativas.

Los problemas varían en función del nivel de los alumnos. En los cursos inferiores, los problemas suelen girar en torno al miedo, al rechazo o a ser objeto de las burlas de los demás. Alrededor del sexto curso aparece un nuevo conjunto de preocupaciones: sentirse dolido porque nadie quiere aceptar una cita, sentirse rechazado, amigos que son menos maduros y, en suma, todos los dolorosos problemas que agobian a los niños («los mayores se meten conmigo», «mis amigos fuman y quieren que yo también lo haga», etcétera).

Estos son los problemas realmente importantes de la vida de un niño, problemas que suelen manifestarse en los aledaños de la vida escolar (en el comedor, en el autobús o en casa de un amigo). Y, en la mayor parte de los casos, estas preocupaciones resultan obsesivas cuando los niños se encuentran solos y no tienen a nadie con quien compartirlas. Éstos son los auténticos temas de las clases de Self Science.

De hecho, cada una de estas discusiones constituye una ocasión, que puede ser provechosa para los objetivos de Self Science, que consiste explícitamente en clarificar la sensación de identidad del niño y mejorar las relaciones que mantiene con los demás. Aunque el curso está organizado en lecciones, es lo bastante flexible para capitalizar a su favor los conflictos diarios que aparezcan, como el que enfrentó a Tucker y Rahman. Así, los temas que los estudiantes ponen sobre el tapete proporcionan ejemplos vivos sobre los cuales alumnos y

maestro pueden aplicar las habilidades que están aprendiendo (como el método de resolución de conflictos que permitió enfriar la caldeada situación existente entre los dos muchachos).

EL ABC DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En funcionamiento desde hace unos veinte años, el currículum de Self Science —cuyas lecciones son a veces sorprendentemente sutiles— es un modelo para la enseñanza de la inteligencia emocional. Como me dijo Karen Stone McCown, su directora: « cuando enseñamos algo sobre el enojo, ayudamos a los niños a comprender que casi siempre es una reacción secundaria y a buscar lo que subyace en él: "¿estás herido? ¿Celoso?" Es así como nuestros niños aprenden que siempre disponen de diferentes posibilidades para responder a una emoción y que su vida será más rica cuantas más alternativas de respuesta tengan» .

La enumeración de los contenidos de Self Science coincide punto por punto con los temas fundamentales de la inteligencia emocional y con las habilidades esenciales que constituyen una forma primaria de prevención para las dificultades que preocupan a los niños (véase, al respecto, el apéndice E). Los temas impartidos incluyen la toma de conciencia de uno mismo (en el sentido de reconocer los propios sentimientos, elaborar un vocabulario adecuado y conocer la relación existente entre los pensamientos, los sentimientos y las reacciones), darse cuenta de si son los pensamientos o los sentimientos los que están gobernando una determinada decisión, considerar las consecuencias de las distintas alternativas posibles y aplicar todo este conocimiento a la toma de decisiones sobre temas tales como, por ejemplo la droga, el tabaco o el sexo. Otra forma de decirlo sería afirmar que la conciencia de uno mismo consiste en reconocer los puntos fuertes y las debilidades de cada uno y contemplarse bajo una perspectiva positiva pero realista (evitando así un error muy frecuente en el movimiento de autoestima).

Un tema muy importante consiste en controlar las emociones: comprender lo que se halla detrás de un determinado sentimiento (por ejemplo, el dolor que desencadena el enojo), aprender formas de manejar la ansiedad, la ira y la tristeza, asumir la responsabilidad de nuestras decisiones y de nuestras acciones y proseguir hasta llegar a alguna solución de compromiso.

Una habilidad social clave es la empatía, la comprensión de los sentimientos de los demás, lo cual implica asumir su punto de vista y respetar las diferencias existentes en el modo en que las personas experimentan los sentimientos. Las relaciones también constituyen un tema extraordinariamente importante (un tema que supone aprender a escuchar y a preguntar), diferenciar entre lo que alguien dice y hace y nuestras propias reacciones y juicios, aprender a ser

afirmativo (en lugar de enojado o pasivo) y adiestrarse en las artes de la cooperación, la resolución de conflictos y la negociación de compromisos.

En el aprendizaje de Self Science no existen niveles determinados de antemano sino que la vida misma constituye el verdadero examen final. En cualquiera de los casos, al terminar el octavo curso —cuando los alumnos están a punto de abandonar Nueva Learning Center e ingresar en el instituto—, cada alumno es sometido a una especie de diálogo socrático y a un test oral en Self Science. Algunas de las preguntas de uno de los últimos exámenes finales fueron las siguientes: «describe una respuesta adecuada para ayudar a un amigo a resolver el conflicto que supone el que alguien le presione a tomar drogas», «¿cómo solucionarías el problema de un amigo que suele molestarte?» o «enumera algunas formas sanas de manejar el estrés, el enfado o el miedo».

Estoy seguro de que, esté donde esté, Aristóteles, siempre tan preocupado por la cuestión de las habilidades emocionales, aplaudiría este intento.

LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL EN LOS BARRIOS DEPRIMIDOS

Es comprensible que los escépticos se pregunten cómo funcionaria Self Science en un entorno menos privilegiado que Nueva Learning Center o si sólo es posible en una pequeña escuela privada en la que cada niño es, de algún modo, superdotado. Dicho de otro modo, ¿cómo enseñar las habilidades emocionales en aquellos lugares en los que puede hacer falta con más urgencia, en medio del caos de una escuela pública situada en pleno centro urbano? Para encontrar una posible respuesta a esta pregunta basta con visitar la escuela pública Augusta Lewis Troup, de New Haven, una escuela que social, económica y geográficamente se encuentra en las antípodas del Nueva Learning Center.

A decir verdad, la atmósfera de Troup resulta sumamente estimulante, porque se trata de una escuela conocida también con el nombre de Troup Magnet Academv of Science, una de las dos escuelas del distrito destinadas a estudiantes (desde quinto a octavo curso) procedentes de todo New Haven que cuenta con un estimulante programa especializado en ciencias. En esta escuela, los estudiantes pueden hacer preguntas sobre física del espacio exterior a los astronautas de Houston a través de una conexión vía satélite o programar sus ordenadores para oír música. Pero, a pesar de estas diversiones académicas, hay que decir que —al igual que ha ocurrido en tantas otras ciudades— la fuga de las clases más favorecidas al extrarradio y a las escuelas privadas ha creado una situación en la que el 95% de los matriculados son negros e hispanos.

A pocas manzanas del campus de la Universidad de Yale —aunque a un verdadero universo de distancia—, Troup está situada en un degradado barrio obrero en el que, en los años cincuenta, vivían veinte mil personas con una población laboral empleada en las fábricas de los alrededores (desde la Olin

Brass Mills hasta la Winchester Arms). Hoy en día esta población se ha reducido a unas tres mil personas, con lo cual el horizonte económico de las familias que viven allí se ha visto proporcionalmente restringido. New Haven, como tantas otras ciudades industriales, se ha hundido en un pozo de pobreza, drogas y violencia.

Como respuesta a las urgencias de esta pesadilla urbana un grupo de psicólogos y educadores de Yale diseñaron, en los años ochenta, el Social Competence Program, una serie de cursos que cubren casi el mismo espectro que el programa de Self Science de Nueva Learning Center. Pero en Troup, la relación con los temas es más directa y clara. Por ejemplo, cuando en la clase de educación sexual de octavo curso los estudiantes aprenden que las decisiones personales pueden evitarles contraer una enfermedad como el sida, no están realizando un mero ejercicio académico. De hecho, New Haven tiene la más alta proporción de mujeres con sida de todos los Estados Unidos: muchas de las madres que envían a sus hijos a Troup padecen esa enfermedad y lo mismo ocurre con algunos de sus alumnos. A pesar de este sustancioso programa educativo, los estudiantes de Troup deben afrontar todos los problemas de la ciudad y hay muchos niños que viven en una situación tan caótica —y, a veces, tan aterradora— que ni siquiera pueden acudir a la escuela todos los días.

Como ocurre en todas las escuelas de New Haven, lo primero que llama la atención del visitante al entrar en la zona escolar es una señal de tráfico en forma de rombo con una leyenda que dice « zona libre de drogas» . En la puerta nos espera Mary Ellen Collius, una de las responsables de la escuela, una especie de defensora todo terreno del pueblo que se da cuenta de los problemas especiales apenas aparecen y cuya función incluye echar una mano a los profesores con las exigencias propias del programa de competencia social. Si un maestro, por ejemplo, no sabe bien como encarar una determinada lección, Collins le acompañará a clase y le mostrará cómo hacerlo.

« Llevo unos veinte años enseñando en esta escuela —me dice Collins, saludándome—. Eche un vistazo al barrio que nos rodea. Con los problemas a los que estos niños deben enfrentarse, yo no puedo limitarme a enseñar habilidades académicas. Imagine que uno de nuestros niños está luchando contra el sida o que lo padece alguien de su familia. No estoy segura de lo que ellos dirán en las discusiones sobre el sida, pero lo cierto es que una vez que un niño sabe que su maestro no sólo está dispuesto a escuchar sus problemas académicos sino también a echarle una mano con sus dificultades emocionales, se abre una puerta para tener esa conversación.» En el tercer piso del viejo edificio de ladrillos, Joyce Andrews está llevando a sus alumnos de quinto curso a la clase de competencia social a la que acuden tres veces por semana. Andrews, como todas las demás maestras de quinto grado, asistió a un curso especial de verano para poder impartir esta materia, pero su apertura y simpatía naturales sugieren que

se trata de una persona especialmente predispuesta hacia los temas de la competencia social.

La lección del día versa sobre cómo identificar sentimientos, uno de los temas clave de las habilidades emocionales que consiste en dar nombre a los sentimientos para poder así diferenciarlos. Los deberes que debían traer de casa aquel día consistían en recortar la fotografía —extraída de una revista— del rostro de una persona, asignar un nombre a las emociones que mostrara y exponer posibles formas de hacérselo saber a la persona. Después de recoger los deberes, Andrews enumera una lista de sentimientos en la pizarra —tristeza, preocupación, excitación, felicidad, etcétera— y comienza a lanzar una rápida sucesión de preguntas a los dieciocho alumnos que acudieron aquel día a clase. Los niños, sentados en grupos de cuatro, levantan las manos tratando de llamar su atención para poder responder.

—¿Cuántos de vosotros os habeis sentido frustrados alguna vez? —pregunta Andrews, mientras agrega el término frustrado a la lista y todos los niños levantan la mano.

—¿Cómo os sentís cuando estáis frustrados?

—Cansado, confundido, no puedo pensar bien, ansioso… —vuelan entonces las respuestas, como una cascada.

—Y… ¿cuándo se siente molesto un profesor? —prosigue luego, agregando el término molesto a la lista.

—Cuando alguien está hablando —responde, sonriendo, una niña.

A continuación, Andrews les entrega unas fotocopias. En ellas hay unos cuantos rostros de niños y niñas desplegando cada una de las seis emociones básicas —felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y disgusto— y una breve descripción de la actividad muscular facial propia de cada una de esas emociones, como por ejemplo:

•Temor.

•La boca permanece abierta y retraída.

•Los ojos permanecen abiertos y con el ángulo interno elevado.

•Las cejas están levantadas y juntas.

•Hay arrugas en medio de la frente.

Mientras los niños leen la hoja e imitan la expresión descrita de cada una de las emociones, sus rostros van asumiendo las expresiones del miedo, el enojo, la sorpresa o el disgusto. Esta lección se deriva de la investigación realizada por Paul Ekman sobre la expresión facial y como tal se enseña en casi todos los cursos universitarios de introducción a la psicología, aunque rara vez se enseña en una escuela primaria. El hecho de relacionar un sentimiento con un nombre y con la expresión facial que le corresponde puede parecer tan elemental que no requiera ningún tipo de enseñanza. Pero lo cierto es que, en cualquiera de los casos, constituye un verdadero antídoto contra las extraordinarias lagunas que

suelen existir en torno al tema de la alfabetización emocional. Tengamos en cuenta que, en muchos casos, las peleas del patio de recreo se derivan de la interpretación errónea de mensajes neutrales como si se tratasen de expresiones de hostilidad, y que las niñas que desarrollan trastornos de alimentación no logran diferenciar el enojo de la ansiedad y del hambre.

LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL ENCUBIERTA

Es comprensible que muchos profesores se sientan sobrecargados por un programa escolar excesivamente repleto de nuevas materias y se resistan a dedicar un tiempo extra a enseñar los fundamentos de otra asignatura. Por esto, una de las estrategias utilizadas actualmente para realizar el proceso de alfabetización emocional no consiste tanto en imponer una nueva asignatura como en yuxtaponer las lecciones sobre sentimientos y emociones a las asignaturas habituales. Porque la verdad es que las lecciones emocionales pueden entremezclarse de manera natural con la lectura, la escritura, la salud, la ciencia, los estudios sociales y muchas otras asignaturas. Mientras que, en algunos cursos de las escuelas de New Haven, el programa de desarrollo emocional constituye un tema aparte, en otros, en cambio, está incluido en la enseñanza de asignaturas como la lectura o la salud.

Algunas de las lecciones llegan incluso a enseñarse como parte de la clase de matemáticas, en especial la enseñanza de habilidades tales como la evitación de las distracciones, la motivación para el estudio y el control de impulsos que permiten desarrollar la necesaria atención para que se logre el aprendizaje.

Así, algunos de los programas de habilidades emocionales y sociales no se presentan como una asignatura aparte sino que quedan integradas en el mismo entramado de la vida escolar. Un modelo de este tipo —esencialmente, un curso encubierto en competencias emocionales y sociales— es el Child Development Project, un programa diseñado por un equipo dirigido por el psicólogo Erie Schaps en Oakland, California, que se está impartiendo en varias escuelas —similares a las del degradado barrio del centro de New Haven— diseminadas por todo el país. El programa ofrece un compacto conjunto de temas que se adapta a los cursos existentes. Por ejemplo, en clase de lectura a los niños de primer curso se les cuenta una historia titulada «Ranita y Tortuguita son amigos», en la que Ranita quiere jugar con su hibernada amiga Tortuguita, y no deja de recurrir a todo tipo de subterfugios para tratar de despertarla. La historia se utiliza como un pretexto para iniciar un debate en clase en torno a la amistad y otros temas tales como la forma en que se siente la gente cuando alguien le engaña. Otros de los cuentos de este programa proponen temas tales como la toma de conciencia de uno mismo, la toma de conciencia de las necesidades de un amigo, cómo se siente uno al ser molestado y cómo compartir los sentimientos con los amigos. El

programa está diseñado de modo que las historias sean cada vez más complicadas a medida que el niño va atravesando los primeros cursos de la educación primaria, ofreciendo a los maestros la posibilidad de entrar a discutir temas tales como la empatia, la asunción de un punto de vista y el respeto.

Otra forma de integrar la enseñanza de las habilidades emocionales en el marco de la vida escolar consiste en ayudar a los maestros a pensar nuevas formas de corregir a los estudiantes que se porten mal. El Child Development considera que esos momentos constituyen una oportunidad inestimable para enseñar a los niños las habilidades de las que carecen, el dominio de los impulsos, la expresión de los sentimientos, la resolución de confictos, etcetera—, algo que resulta imposible de conseguir recurriendo exclusivamente a la mera coerción. Por ejemplo, un maestro que ve que tres alumnos de primer grado se empujan para llegar primero al comedor puede sugerirles que echen a suertes el orden de llegada. Así les permite dirimir de una forma imparcial —mucho más positiva que el rotundo y autoritario « ¡ya está bien!» — tanto este problema como otros de naturaleza similar (después de todo, la actitud « ¡yo primero!» no sólo es endémica de los primeros cursos de la escuela sino que, de una forma u otra, perdura durante toda la vida), recalcando también la posibilidad de encontrar soluciones negociadas.

EL RITMO DEL DESARROLLO EMOCIONAL

—Mis amigas Alicia y Lynn no quieren jugar conmigo.

Esta conmovedora queja procede de una niña de tercer curso de la escuela elemental John Muir, de Seattle. Un remitente anónimo depositó este mensaje en el « buzón» de su clase —una caja de cartón especialmente pintada para la ocasión—, en la que los alumnos expresan sus quejas y sus problemas para que toda la clase pueda hablar de ellos y buscar formas de resolverlos. Durante la discusión no se menciona el nombre de los implicados y el maestro señala, en cambio, que, de vez en cuando, todos los niños tienen estos problemas y, en consecuencia, que todos deben aprender a resolverlos. El hecho de poder expresar cómo se sienten al ser rechazados o qué es lo que pueden hacer para ser aceptados les brinda así la oportunidad de buscar nuevas soluciones, una verdadera alternativa al pensamiento unilateral que considera que la disputa constituye el único camino posible para eliminar las diferencias.

El buzón ofrece la posibilidad de organizar los temas problemáticos que se tocarán en clase porque un programa demasiado rígido correría el peligro de alejarse de la fluida realidad de la infancia. En la medida en que los niños crecen, cambian también sus preocupaciones y, en consecuencia, las lecciones emocionales deberán adaptarse al grado de desarrollo del niño y repetirse en diferentes etapas vitales, ajustándose a su nivel de comprensión y a su interés del

momento.

Una cuestión muy importante es el momento en que puede comenzar a impartirse este tipo de enseñanza. En este sentido, hay quienes sostienen que nunca es demasiado pronto. Por ejemplo, el pediatra T. Berry Brazelton, de Harvard, afirma que los padres pueden beneficiarse de algunos programas de formación domiciliaria y convertirse en adecuados preceptores de sus hijos. Hay poderosas razones que confirman la eficacia de la enseñanza sistemática de las habilidades emocionales y sociales durante el periodo preescolar —como, por ejemplo, el Head Start— ya que, como hemos visto en el capitulo 12, la predisposición de los niños a la lectura depende en gran medida de la adquisición de algunas de estas habilidades emocionales. El período preescolar resulta crucial para establecer los cimientos de estas habilidades y existen pruebas palpables de que el programa Head Start —cuando funciona bien, todo hay que decirlo— tiene provechosas consecuencias emocionales y sociales a largo plazo sobre la vida de quienes han pasado por él y que se reflejan en un historial adulto menos afectado por las drogas y las detenciones y, en cambio, más favorecido por un matrimonio feliz y por un nivel de ingresos más elevado. La eficacia de este tipo de intervenciones es mucho mayor cuando van acompasadas al ritmo del desarrollo. Aunque, como vimos en el capitulo 15, el llanto del recién nacido demuestra claramente que, desde el mismo momento del nacimiento, el ser humano experimenta sentimientos intensos, su cerebro esta lejos de haber alcanzado la madurez completa. Las emociones del niño sólo alcanzarán la plena madurez cuando lo haga su sistema nervioso a lo largo de un proceso que va desplegándose en función de las pautas que va marcando un reloj biológico innato que concluye en la adolescencia temprana. De hecho, el repertorio de sentimientos que muestra un recién nacido es muy rudimentario comparado con el abanico de emociones que despliega un niño de cinco años, y éste, a su vez, resulta primitivo comparado con la diversidad de sentimientos que presenta un quinceañero. Es frecuente que los adultos olviden que cada emoción aparece en un determinado momento del proceso de crecimiento y caigan, con demasiada frecuencia, en la trampa de creer que los niños son mucho más maduros de lo que son en realidad. De poco sirven, por ejemplo, las reprimendas a un bravucón de cuatro anos de edad, puesto que la autoconciencia que le enseñará a ser humilde aparece alrededor de los cinco años.

El ritmo del crecimiento emocional está ligado a varios procesos de desarrollo, particularmente a la cognición y a la madurez biológica del cerebro. Como ya hemos visto anteriormente, las capacidades emocionales, como la empatía y la autorregulacion emocional, comienzan a aparecer casi desde la misma infancia.

Los años de la guardería jalonan la maduración de las « emociones sociales» —sentimientos tales como la inseguridad, la humildad, los celos, la envidia, el

orgullo y la confianza—, emociones todas ellas que requieren la capacidad de compararse con los demás. Al adentrarse en el mundo social de la escuela, el niño de cinco años de edad entra también en el mundo de la comparación social. Pero no es tan sólo el cambio externo el que produce estas comparaciones sino también la emergencia de una capacidad cognitiva, la capacidad de compararse con los demás con respecto a determinadas cualidades (ya sea la popularidad, el atractivo o la destreza con el monopatín). Es a esta edad, por ejemplo, cuando el hecho de tener una hermana mayor que saque buenas notas puede llevar a un niño a considerarse comparativamente « estúpido» .

El doctor David Hamburg, psiquiatra y presidente de la Carnegie Corporation que se ha dedicado a evaluar algunos de los primeros programas de educación emocional, considera que los años que marcan la transición a la escuela primaria y el ingreso en el instituto constituyen dos momentos especialmente críticos para el ajuste social del niño. Según Hamburg, desde los seis hasta los once años: « la escuela constituye un auténtico crisol y una experiencia que influirá decisivamente en la adolescencia del niño y mas allá de ella. La sensación de autoestima de un niño depende fundamentalmente de su rendimiento escolar. Un niño que fracase en la escuela pondrá en movimiento una actitud derrotista que luego puede arrastrar durante el resto de su vida» . Entre los elementos esenciales para sacar provecho de la escuela, Hamburg señala « la demora de la gratificación, la responsabilidad social adecuada, el control de las emociones y una perspectiva optimista ante la vida» , otro modo, en fin, de referirse a la inteligencia emocional Y La pubertad es un período de grandes cambios en el sustrato biológico, las habilidades cognitivas y el funcionamiento cerebral del niño y, en este sentido, constituye también un período crítico para el aprendizaje emocional y social. « Entre los diez y los quince años —señala Hamburg— la mayor parte de los adolescentes se ven expuestos por vez primera a la sexualidad, al alcohol, al tabaco y a las drogas» , entre otras tentaciones. La transición que conduce al instituto rubrica el fin de la infancia y constituye, en sí misma, un formidable desafío emocional. Dejando de lado todos los demás problemas, en este nuevo período escolar disminuye el grado de autoconfianza y aumenta el de autoconciencia, que suele dar una imagen de sí mismo demasiado inflexible y contradictoria. Uno de los más grandes retos de este período tiene que ver con la « autoestima social» , con la seguridad de que pueden hacer amistades y mantenerlas. Según Hamburg, esta coyuntura es la que contribuye a consolidar las habilidades del adolescente para establecer relaciones íntimas, sortear las crisis que puedan afectar a la amistad y nutrir su seguridad en sí mismos.

Hamburg señala que, en la época en que los estudiantes entran en el instituto, quienes han atravesado un proceso de alfabetización emocional se muestran en mejores condiciones que los demás para hacer frente a las presiones de sus

compañeros, las exigencias académicas y las instigaciones a fumar o tomar drogas. El dominio de las habilidades emocionales constituye una vacuna provisional contra la agitación y las presiones externas que están a punto de afrontar.

LA IMPORTANCIA DEL RITMO

En la medida en que los psicólogos evolutivos y otros investigadores van cartografiando el desarrollo evolutivo de las emociones, cada vez se hallan en mejores condiciones de especificar las lecciones que deben enseñarse al niño en cada uno de los distintos momentos del proceso de desarrollo de la inteligencia emocional, qué tipo de carencias duraderas es probable que padezcan quienes no lleguen a dominar las competencias en el momento adecuado y qué clase de experiencias podría programarse para tratar de recuperar el tiempo perdido.

Por ejemplo, en el programa de New Haven, los niños de los cursos inferiores reciben lecciones elementales de autoconciencia, relaciones y toma de decisiones. En el primer curso, los alumnos, se sientan en círculo y juegan con «el cubo de los sentimientos» (un cubo en cada uno de cuyos lados hay palabras referidas a emociones tales como triste o excitado). Según cuál sea la cara del cubo que salga en la tirada, los niños describen una ocasión en la que experimentaron este sentimiento, un ejercicio que les ayuda a relacionar los sentimientos con las palabras y que también les proporciona la ocasión de saber que no son los únicos que experimentan ese tipo de sentimientos y de desarrollar la empatía.

En cuarto y quinto curso, cuando la relación con los compañeros asume una importancia extraordinaria, los niños reciben lecciones que les ayudan a mejorar sus amistades, como el desarrollo de la empatía, el dominio de los impulsos y el manejo de la angustia. La clase de Habilidades Vitales (que, como decíamos en una sección anterior, se imparte en quinto curso en Troup), consiste en interpretar las emociones transmitidas por las expresiones faciales de los demás y constituye una facultad esencial para el desarrollo de la empatía. Por su parte, para desarrollar el control de los impulsos suele recurrirse a un gran cartel con un «semáforo» en el que se describen los siguientes seis pasos:

Luz roja: Luz amarilla:

1. Detente, serénate y piensa antes de actuar.
2. Expresa el problema y di cómo lo sientes.
3. Proponte un objetivo positivo.
4. Piensa en varias soluciones.
5. Piensa de antemano en las consecuencias.

Luz verde:

6. Sigue adelante y trata de llevar a cabo el mejor plan.

Por ejemplo, cuando un niño está a punto de enojarse, de replegarse ofendido por alguna nimiedad o de romper a llorar al ser molestado, el maestro puede recurrir al semáforo para recordarle una serie definida de pasos que le ayudarán a solucionar estos problemas de una forma más mesurada. Pero, además del control de los sentimientos, el semáforo subraya también la importancia de una acción más eficaz. Y, en tanto que forma habitual de manejar los impulsos emocionales ingobernables —el hecho de pensar antes de actuar—, puede llegar a convertirse en una estrategia fundamental para afrontar los retos de la adolescencia y de la madurez.

Las lecciones impartidas durante el sexto curso están relacionadas más directamente con las tentaciones y las presiones ligadas al sexo, las drogas y el alcohol que comienzan a salpicar la vida de los niños. En noveno curso, los quinceañeros se ven enfrentados a realidades sociales más ambiguas y se les suele instruir en la capacidad de asumir diversos puntos de vista, el suyo propio y el de los demás implicados. «Si un chico está furioso porque ha visto a su novia charlando con otro chico —dice uno de los maestros de New Haven— se le anima a que, en lugar de pelearse, considere las cosas desde el punto de vista de ella.»

LA FUNCIÓN PREVENTIVA DE LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL

Algunos de los programas de alfabetización emocional más eficaces se diseñaron como respuesta a problemas concretos, entre los que cabe destacar la violencia. Uno de las campañas preventivas de alfabetización emocional que más rápidamente se está difundiendo en varios cientos de escuelas públicas de la ciudad de Nueva York y de todo el país es el Resolving Conflict Creatively Program, un programa de resolución de conflictos que centra su atención en la forma de plantear los conflictos en el patio escolar para que no desemboquen en incidentes como los que dieron lugar al asesinato de lan More y Tyrone Sinkler a manos de uno de sus compañeros de clase en la Jefferson High School.

Linda Lantieri, la creadora del Resolving Conflict Creatively Program y directora del centro nacional de Manhattan considera que este enfoque tiene una misión que trasciende con mucho la mera prevención de las peleas. Según su autorizada opinión: «el programa enseña a los estudiantes que, además de la pasividad y de la agresividad, disponen de muchas otras respuestas alternativas para resolver los conflictos. Nosotros les mostramos la inutilidad de la violencia y la sustituimos por habilidades concretas. Así, los niños aprenden a afirmar sus derechos sin necesidad de recurrir a la violencia. Estas son habilidades útiles que perduran toda la vida, y no sólo para aquéllos que se muestren más proclives a la violencia». En uno de los ejercicios del programa, los estudiantes deben recordar alguna situación, por pequeña que sea, que les haya ayudado a resolver algún

conflicto. En otro, los estudiantes representan una escena en la que una muchacha está tratando de hacer sus deberes en medio del ruido de la cinta de rap a todo volumen que está escuchando su hermana menor. Harta ya, la chica termina apagando el cassette a pesar de las protestas de su hermana. Luego, toda la clase lleva a cabo un debate tratando de encontrar soluciones al problema aceptables para ambas hermanas.

Una de las claves del éxito del programa de solución de conflictos hay que buscarla en su aplicación más allá del aula hasta el patio y la cafetería, los lugares en los que es más probable que se desaten los conflictos. Con ese objetivo, algunos estudiantes son formados como mediadores —un papel que pueden comenzar a desempeñar en los últimos años de la escuela elemental—, aprendiendo a manejar peleas, provocaciones, amenazas, problemas interracíales y otros incidentes potencialmente violentos de la vida escolar. Así, cuando estalla la tensión los estudiantes pueden buscar a un mediador que les ayude a resolver el problema.

Los mediadores aprenden a expresar sus comentarios de modo que hagan sentir su imparcialidad a las partes en litigio.

Una de las tácticas utilizadas consiste en sentarse con los implicados e invitarles a escuchar a la otra parte sin interrupciones esBram store, una técnica de trabajo en grupo que, recurriendo a las sugerencias individuales, permite suscitar un máximo de ideas originales, en un mínimo de tiempo.

Omitiendo los insultos, de modo que todos tengan la oportunidad de calmarse y exponer su punto de vista. Luego, cada uno de ellos repite lo que le ha dicho el otro (como una forma de verificar si realmente le ha escuchado) y finalmente, todos juntos tratan de buscar soluciones que satisfagan a ambas partes, concluyendo muchas veces, con la firma de un acuerdo.

Pero, además de la mediación en una determinada disputa, el programa instruye a los estudiantes a pensar de manera distinta sobre los desacuerdos. En palabras de Ángel Pérez, que fue formado como mediador mientras se hallaba en la escuela primaria: « el programa cambió mi manera de pensar. Antes creía que lo único que podía hacer cuando alguien se metía conmigo, cuando alguien me hacía algo, era pelearme y devolvérselo, pero desde que he asistido a este programa tengo una forma de pensar más positiva. Si alguien me hace algo negativo no trato de desquitarme sino que intento solucionar el problema» . Y esto ha terminado difundiendo este punto de vista en su comunidad.

Aunque el objetivo fundamental de Resolving Confiict Creatively Program consiste en impedir la escalada de la violencia, Lantieri considera que su objetivo es mucho más amplio. En su opinión, las habilidades necesarias para acabar con la violencia no son ajenas a todo el espectro de las competencias emocionales (puesto que, por ejemplo, para prevenir la violencia es tan importante saber dominar la cólera como saber lo que uno está sintiendo, saber controlar los

impulsos o saber expresar las quejas).

Gran parte del entrenamiento en este programa tiene que ver con habilidades emocionales tan fundamentales como el reconocimiento de un amplio abanico de sentimientos, la capacidad de darles nombre y la empatía. Cuando Lantieri describe los resultados de la evaluación de los efectos de su programa, no deja de señalar con satisfacción el aumento del «respeto entre los niños» y la disminución del número de peleas y de insultos.

A similares conclusiones sobre la alfabetización emocional llegó un consorcio de psicólogos que buscaba formas de ayudar a aquellos niños cuya trayectoria vital parecía abocarles a la delincuencia y a la violencia. Como ya hemos visto en el capítulo 15, muchos de los estudios que se han llevado a cabo con estos chicos señalan con claridad el camino que suelen seguir, un camino cuyo inicio está marcado por la impulsividad y la tendencia a la irritabilidad en los primeros años de la escuela, que les convierte en marginados sociales al final de la escuela primaria, que les lleva a relacionarse con un círculo de muchachos con problemas similares, que les impulsa a emprender su carrera delictiva durante la enseñanza media y que, al comenzar la edad adulta, les hace poseedores de un abultado historial delictivo.

Todos los programas diseñados para llevar a cabo intervenciones que puedan ayudar a que estos chicos abandonen el camino de la violencia y el delito son, de un modo u otro, programas de alfabetización emocional. Uno de ellos, desarrollado por un consorcio en el que se encontraba Mark Greenberg, de la Universidad de Washington, es el PATHS (el acrónimo de Parents and Teachers Helping Students), un programa que no sólo se aplica en aquellos niños que tienden al delito y a la violencia —y, en ese sentido, necesitan más de él—, sino que se imparte a todos los alumnos de la clase, evitando así la estigmatización de cualquier subgrupo.

Porque lo cierto es que esta clase de enseñanza es provechosa para todos los niños. Por ejemplo, uno de los temas fundamentales del curso tiene que ver con el estudio del dominio de los impulsos durante los primeros años de escolarización, un aprendizaje cuya carencia conlleva la dificultad de prestar atención (con el consiguiente retraso en el aprendizaje y la posible pérdida del curso), y otro de los temas está relacionado con el reconocimiento de los sentimientos. De hecho, el programa de PATHS está dividido en cincuenta lecciones diferentes y se ocupa de impartir a los niños más pequeños lecciones sobre las emociones más fundamentales (como, por ejemplo, la felicidad y el enojo), dedicándose luego a sentimientos más complejos (como los celos, el orgullo y la culpa).

Las lecciones sobre conciencia emocional enseñan a controlar lo que siente el niño, a darse cuenta de lo que sienten quienes le rodean y, lo que resulta todavía más importante para los demasiado dispuestos a la violencia, les enseña a

distinguir entre las situaciones en las que alguien es realmente hostil de aquéllas otras en las que la hostilidad procede, en realidad, de uno mismo.

Obviamente, una de las lecciones más importantes tiene que ver con el dominio de la cólera. La premisa básica que los niños aprenden con respecto a la cólera (y, en realidad, con respecto a todas las demás emociones) es la de que « todos los sentimientos son adecuados» pero que algunas reacciones son adecuadas mientras que otras, por el contrario, no lo son. Una de las herramientas utilizadas para la enseñanza del autocontrol recurre al « semáforo» al que ya nos hemos referido cuando hablábamos de New Haven. Otras unidades ayudan al niño con sus relaciones, constituyendo así un verdadero antídoto contra el rechazo social que puede terminar conduciéndole a la delincuencia.

REPENSAR LA ESCUELA: ENSEÑAR A SER Y ENSEÑAR A RESPETAR

En la medida en que la vida familiar está dejando ya de ofrecer a un número cada vez mayor de niños un fundamento seguro para la vida, la escuela está convirtiéndose en la única institución de la comunidad en la que pueden corregirse las carencias emocionales y sociales del niño. Con ello no quiero decir que la escuela, por sí sola, pueda sustituir a todas las demás instituciones sociales (que, por cierto, se hallan al borde del colapso con demasiada frecuencia).

Pero dado que casi todos los niños están escolarizados (por lo menos en teoría), la escuela constituye el único lugar en el que se pueden impartir a los niños las lecciones fundamentales para vivir que difícilmente podrán recibir en otra parte. De este modo, el proceso de alfabetización emocional impone una carga adicional a la escuela, que se ve así obligada a hacerse cargo del fracaso de la familia en su misión socializadora de los niños, una difícil tarea que exige dos cambios esenciales: que los maestros vayan más allá de la misión que tradicionalmente se les ha encomendado y que los miembros de la comunidad se comprometan más con el mundo escolar.

En cualquier caso, lo importante no es tanto el hecho de que haya una clase específicamente dedicada a la alfabetización emocional como la forma en que se imparta esta enseñanza. Tal vez no haya tema en el que la calidad del maestro resulte tan decisiva, porque la forma en que el maestro lleve adelante la clase constituye, en sí misma, un modelo, una lección de Jacto en competencia emocional (o, todo hay que decirlo, en la falta de ella).

Dondequiera que un maestro responda a un estudiante, hay veinte o treinta más que reciben una lección.

El hecho es que existe un proceso natural de autoselección con respecto al tipo de maestro que gravita en torno a estos cursos, porque no todo el mundo es temperamentalmente apto para impartirlos. Digamos, para comenzar, que los maestros deben sentirse cómodos hablando de los sentimientos y que no todo el

mundo se encuentra a gusto ni quiere estar en esta situación. Lo cierto es que la educación normal que han recibido los maestros les ha preparado muy poco —si es que les ha preparado algo— para esta clase de enseñanza. Por todas estas razones los programas de alfabetización emocional suelen tener en cuenta la necesidad de que los maestros se dediquen durante varias semanas a formarse especialmente en este nuevo enfoque.

Aunque muchos maestros puedan ser reacios de entrada a abordar un tema que parece tan ajeno a su formación y a sus rutinas habituales, existen pruebas de que la mayor parte de quienes lo intentan siguen adelante complacidos. Cuando se enteraron de ello, el 31% de los maestros de las escuelas de New Haven que debían reciclarse para impartir los nuevos cursos de alfabetización emocional mostraron claras resistencias pero, al cabo de un año de desempeñar esta tarea, más del 90% respondió que estaba encantado con ello y que quería seguir dando aquella clase el curso siguiente.

UNA MISIÓN EXTRA PARA LAS ESCUELAS

Pero, más allá del necesario entrenamiento de los maestros, la alfabetización emocional extiende también las obligaciones de la escuela al convertirla en un agente más manifiesto de la sociedad que también debe cumplir con la función de enseñar a los niños las lecciones esenciales para vivir (recuperando así uno de los papeles tradicionalmente asignados a la educación). Esta función ampliada de la escuela requiere, además del contenido concreto del programa, aprovechar las oportunidades que se presenten dentro y fuera del aula para que los alumnos transformen los momentos de crisis personal en lecciones de competencia emocional, algo que funciona mucho mejor cuando estas lecciones se complementan en el hogar. La mayor parte de los programas de alfabetización emocional incluyen clases especiales para que los padres no sólo refuercen lo que sus hijos están aprendiendo en la escuela, sino también para ayudarles eficazmente si quieren contribuir al desarrollo emocional de sus hijos.

De este modo, los niños reciben mensajes coherentes sobre la competencia emocional en todos los ámbitos de su vida. Según Tim Shriver, director del Social Competence Program, en las escuelas de New Haven « si los niños entablan una pelea en la cafetería, llamarán a un compañero que actuará como mediador, se sentará con ellos y llevarán a la práctica la misma técnica de asumir la perspectiva del otro que aprendieron en clase. Los entrenadores también utilizarán la misma técnica para hacer frente a los conflictos que aparezcan en el campo de juego. Nosotros también damos clases para que los padres utilicen estos métodos con sus hijos en el hogar» .

Así, el recreo y el hogar se convierten en refuerzos óptimos del aprendizaje emocional que tiene lugar en el aula, relacionando así más estrechamente a la

escuela, la familia y la sociedad en general, con lo cual aumenta la probabilidad de que lo que los niños aprendan en las clases de alfabetización emocional no permanezca limitado al ámbito escolar sino que se practique, se intensifique y se generalice a todos los dominios de su vida.

Pero este enfoque también redefine la función de la escuela instaurando una cultura « más respetuosa» , con lo cual la escuela se convierte en un lugar en el que los estudiantes se sienten tenidos en cuenta, respetados y vinculados a sus compañeros, a sus maestros y a la misma institución. Las escuelas que se hallan en áreas tales como New Haven —en las que las familias están notablemente desintegradas— también ofrecen programas que reclutan a personas de la comunidad para que ejerzan como cuidadores de aquellos alumnos cuya vida familiar es demasiado problemática. En las escuelas de New Haven se recurre a adultos voluntarios responsables para que actúen a modo de preceptores, de compañeros regulares de aquellos estudiantes que están a punto de naufragar y que tienen pocos adultos estables y nutridos en su vida familiar (si es que tienen alguno).

Resumiendo pues, la aplicación óptima de los programas de alfabetización emocional debe comenzar en un período temprano, adaptarse a la edad del alumno, proseguir durante todos los años de escuela y aunar los esfuerzos conjuntos de la escuela, el hogar y la comunidad en general.

Aunque gran parte de estos programas pueden integrarse perfectamente en la vida cotidiana de la escuela, sin embargo, constituyen una verdadera revolución en cualquier currículum y Pecariamos de ingenuos si no previéramos la aparición de toda clase de obstáculos. Por ejemplo, muchos padres pueden creer que se trata de un tema demasiado personal para la escuela y que es mejor que sean los padres quienes se encarguen de tales cosas (un argumento que sólo resulta creíble en la medida en que los padres se hagan realmente cargo de estos asuntos y que no resulta nada convincente cuando soslayan esta responsabilidad).

Los maestros también pueden ser reacios a dedicar parte del día escolar a cuestiones que no parecen estar relacionadas con los temas académicos y puede haber maestros que se sientan tan incómodos con los temas a enseñar que necesiten recibir un adiestramiento especial para ello. Por último, algunos niños también rechazan los temas que no tienen nada que ver con sus preocupaciones reales o que sienten como imposiciones o invasiones de su intimidad. Y también existe el problema de mantener una cualidad elevada y de asegurarse de que la comercialización no dé lugar a la difusión de programas de competencia emocional torpemente diseñados que repitan los desastres provocados por los cursos mal concebidos sobre prevención de la drogodependencia o del embarazo de adolescentes.

A la vista de todo lo anterior ¿por qué no intentarlo?

¿QUE TIPO DE CAMBIOS CONLLEVA LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL?

Un buen día Tim Shriver abrió el periódico local y se enfrentó directamente a la pesadilla más temida por cualquier maestro.

Lamont, uno de sus mejores antiguos alumnos, había recibido nueve disparos en una calle de New Haven y se hallaba en situación crítica. «Lamont —recuerda Shriver— ha sido uno de los líderes de la escuela, un enorme —un metro noventa de altura— y muy popular defensa de su equipo de fútbol, que siempre estaba sonriendo. Lamont había participado en un grupo sobre liderazgo, que yo dirigía, en el que exponíamos nuestras ideas según un modelo de solución de problemas conocido como SOCS».

SOCS es el acrónimo de Situación, Opciones, Consecuencias, Soluciones, una versión más madura del método del semáforo que opera en cuatro pasos, describir la situación y cómo te hace sentir, determinar las opciones de que dispones para resolver el problema y cuáles serían sus posibles consecuencias, tomar una decisión y llevarla a cabo. Según Shriver, a Lamont le gustaba especialmente utilizar el brainstorming para encontrar formas eficaces de manejar las dificultades más apremiantes de la vida del instituto, como los problemas con las chicas y la forma de evitar las peleas.

Pero estas lecciones parecían haber fracasado después de que Lamont acabara el instituto. Atrapado por el océano urbano de la pobreza, las drogas y las armas de fuego, Lamont yacía, a los veintiséis años de edad, tumbado en la cama de un hospital, envuelto en vendas y con el cuerpo acribillado a balazos. Apenas supo la noticia, Shriver se precipitó al hospital y se encontró con un Lamont que apenas podía hablar, acompañado de su madre y de novia. Luego se acercó a la cabecera de la cama e, inclinándose sobre Lamont, le escuchó murmurar: «Shriver, en cuanto salga de aquí volveré a utilizar el SOCS».

Lamont había pasado por Hillhouse High antes de que comenzara a impartirse el curso de desarrollo social. ¿Quizá su vida hubiera seguido otros derroteros de haber podido beneficiarse en sus años escolares de este tipo de educación, como lo hacen ahora los alumnos de las escuelas públicas de New Haven? Todo parece apuntar a una respuesta positiva, aunque no podamos afirmarlo con seguridad.

Como dijo Tim Shriver: «una cosa es clara: el campo de pruebas de los programas de solución de problemas sociales no es el aula sino la cafetería, las calles y el hogar». Consideremos ahora el testimonio de algunos de los maestros que han participado en el programa de formación social de New Haven. Uno de ellos relató que una antigua alumna le visitó y le aseguró que habría acabado siendo una madre soltera «si no hubiera aprendido a hacer valer sus derechos durante las clases de Desarrollo Social».

Gira maestra habla también del caso de una de sus alumnas que sólo podía

relacionarse con su madre a gritos pero, después de que la chica aprendiera a calmarse y a pensar antes de actuar. Podían, en opinión de su madre, « hablar sin perder los estribos» .

Una alumna de sexto curso de Troup envió una nota a su maestra de Desarrollo Social, donde decía que su mejor amiga estaba embarazada, no tenía a nadie con quien hablar y estaba pensando en suicidarse… pero concluía que ella sabía que podía contar con la ayuda de su maestra.

Un momento particularmente significativo tuvo lugar mientras permanecía como observador de una clase de séptimo curso de desarrollo social en las escuelas de New Haven y el maestro preguntó por « alguien que le contara una disputa reciente que huhiera terminado bien» .

Una rolliza chica de doce años de edad levantó en seguida la mano y dijo: « yo tenía una amiga pero unos compañeros me comentaron que planeaba pegarme al salir de la escuela» . No obstante, en lugar de enfadarse con ella, puso en práctica un método aprendido en clase, consistente en averiguar lo que estaba sucediendo realmente antes de actuar: « así que me dirigí a aquella chica y le pregunté por qué había dicho aquello. Entonces me enteré de que nunca había dicho nada semejante, de modo que no nos peleamos» .

La historia parece suficientemente irrelevante pero debemos tener en cuenta que la chica en cuestión ya había sido expulsada de otra escuela por pelearse, ya que su antigua pauta de acción había sido la de primero golpear y luego preguntar, o no preguntar en absoluto. En estas condiciones, el hecho de entablar una conversación constructiva con un posible adversario en lugar de enzarzarse en una confrontación inmediata constituye una auténtica victoria.

Los datos más impresionantes tal vez sean los que me proporcionó el director de una de estas escuelas que ya llevaba doce años impartiendo clases de alfabetización emocional. Una regla inapelable en estas clases es que los niños que son descubiertos peleándose son mandados temporalmente a casa. Pero a lo largo de los años en que han ido impartiéndose las clases de alfabetización emocional ha habido un descenso continuo en el número de estas expulsiones provisionales. « El último año escolar —me dijo el director— hubo 106 suspensiones de este tipo. En lo que llevamos de año (y estamos en marzo) solo ha habido 26.» Estos son beneficios bien palpables.

Pero, aparte de estos datos anecdóticos en cuanto a la mejora de las vidas de los implicados, queda todavía por responder la cuestión de cuál es la importancia real que tienen las clases de alfabetización emocional para los implicados. Los datos sugieren que, aunque tales cursos no cambien a nadie de la noche a la mañana, a medida que los niños van atravesando los distintos cursos del programa, existen evidentes mejoras en el clima emocional de la escuela, en las perspectivas vitales y en el nivel de competencia emocional de quienes reciben este tipo de formación.

Existen varias evaluaciones objetivas realizadas a este respecto. Una de ellas, tal vez la mejor, la han realizado observadores independientes y se ha centrado en comparar la conducta de aquellos alumnos que han pasado por estos cursos con otros que no lo han hecho. Otro método consiste en detectar los cambios que han tenido lugar en un determinado grupo de estudiantes, basándose en unas cuantas medidas objetivas de su conducta (como el número de peleas que tienen lugar en el patio de recreo o el número de suspensiones provisionales) antes y después de haber participado en el programa. Los datos de estos estudios muestran la considerable mejora que suponen para la competencia emocional y social de los alumnos, para su conducta dentro y fuera del aula y para su capacidad de aprendizaje (véase Apéndice F para más detalles a este respecto).

AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL

•Mejor reconocimiento y designación de las emociones.

•Mayor comprensión de las causas de los sentimientos.

•Reconocimiento de las diferencias existentes entre los sentimientos y las acciones.

EL CONTROL DE LAS EMOCIONES

•Mayor tolerancia a la frustración y mejor manejo de la ira.

•Menos agresiones verbales, menos peleas y menos interrupciones en clase.

•Mayor capacidad de expresar el enfado de una manera adecuada, sin necesidad de llegar a las manos.

•Menos índice de suspensiones y expulsiones.

•Conducta menos agresiva y menos autodestructiva.

•Sentimientos más positivos con respecto a uno mismo, la escuela y la familia.

•Mejor control del estrés.

•Menor sensación de aislamiento y de ansiedad social.

APROVECHAMIENTO PRODUCTIVO DE LAS EMOCIONES

•Mayor responsabilidad.

•Capacidad de concentración y de prestar atención a la tarea que se lleve a cabo.

•Menor impulsividad y mayor autocontrol.

•Mejora de las puntuaciones obtenidas en los tests de rendimiento.

EMPATÍA: LA COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES

•Capacidad de asumir el punto de vista de otra persona.

•Mayor empatía y sensibilidad hacia los sentimientos de los demás.

•Mayor capacidad de escuchar al otro.

DIRIGIR LAS RELACIONES

•Mayor capacidad de analizar y comprender las relaciones.

•Mejora en la capacidad de resolver conflictos y negociar desacuerdos.

•Mejora en la solución de los problemas de relación.

•Mayor afirmatividad y destreza en la comunicación.

•Mayor popularidad y sociabilidad. Amistad y compromiso con los compañeros.

•Mayor atractivo social.

•Más preocupación y consideración hacia los demás.

•Más sociables y armoniosos en los grupos.

•Más participativos, cooperadores y solidarios.

•Más democráticos en el trato con los demás.

Señalemos ahora uno de los puntos enumerados que requiere una especial atención porque se repite una y otra vez en este tipo de estudios: el hecho de que los programas de alfabetización emocional mejoran las puntuaciones del rendimiento académico y escolar, un verdadero descubrimiento. En un tiempo en el que demasiados niños carecen de la capacidad de dominar sus enfados, de escuchar, de atender, de reprimir sus impulsos, de sentirse responsables de su propio trabajo o de cuidar su aprendizaje, todo lo que consolide estas habilidades será de gran ayuda en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la alfabetización emocional incrementa la capacidad docente de la escuela. Aun en tiempos de vuelta a lo esencial y de recortes presupuestarios, hay que decir que estos programas contribuyen a invertir la crisis educativa y ayudan a las escuelas a cumplir su principal misión, lo cual bien merece una adecuada inversión.

Pero, más allá de estas ventajas en el ámbito educativo, los cursos parecen ayudar a los niños a desempeñar mejor sus roles vitales y fomentar que lleguen a ser mejores amigos, mejores estudiantes, mejores hijos y mejores hijas, y muy probablemente, en el futuro, mejores maridos, mejores esposas, mejores trabajadores, mejores jefes, mejores padres y también mejores ciudadanos. Hasta el momento en que todos los niños y niñas dispongan de las mismas probabilidades de acceso a estas habilidades, nuestro intento merecerá la pena. Como dice Tom Shriver: « El ascenso de la marea levanta a todos los barcos. En este sentido, estas habilidades no sólo son adecuadas para los niños problemáticos sino que cualquiera puede beneficiarse de ellas, puesto que constituyen una auténtica vacuna para la vida» .

EL CARÁCTER, LA MORAL Y LAS ARTES DE LA DEMOCRACIA

Existe una palabra muy antigua para referirse a todo el conjunto de habilidades representadas por la inteligencia emocional: carácter. Según Amitai Etzioni, un teórico social de la Universidad George Washington, el carácter es « el músculo psicológico que requiere la conducta moral» y, en opinión del filósofo John DewCy, la educación moral es más poderosa cuando las lecciones se enseñan entremezcladas con el curso real de los acontecimientos —la modalidad educativa propia de la alfabetización emocional—, no cuando se imparten en

forma de lecciones abstractas. Si el desarrollo del carácter constituye uno de los fundamentos de las sociedades democráticas, la inteligencia emocional es uno de los armazones básicos del carácter. La piedra de toque del carácter es la autodisciplina —la vida virtuosa— que, como han señalado tantos filósofos desde Aristóteles, se basa en el autocontrol.

Otro elemento fundamental del carácter es la capacidad de motivarse y guiarse uno mismo, ya sea para hacer los deberes, terminar un trabajo o levantarse cada mañana. Y, como ya hemos visto antes, la capacidad de demorar la gratificación y de controlar y canalizar los impulsos constituye otra habilidad emocional fundamental a la que antiguamente se llamó voluntad. « Para actuar correctamente con los demás debemos comenzar dominándonos a nosotros mismos (a nuestros apetitos y a nuestras pasiones) —señala Thomas Lickona, a propósito de la educación del carácter, quien luego prosigue diciendo —. Así, la emoción permanecerá bajo el control de la razón.» La capacidad para dejar de tener en cuenta exclusivamente nuestros propios intereses e impulsos tiene considerables beneficios sociales, puesto que abre el camino a la empatía, a la auténtica escucha y a asumir el punto de vista de los demás. Y la empatía, como ya hemos visto, conduce al respeto, al altruismo y a la compasión. Ver las cosas desde el punto de vista de los demás nos permite trascender los estereotipos sesgados y alienta la aceptación de las diferencias y de la tolerancia, aptitudes más necesarias hoy que nunca en una sociedad cada vez más plural, permitiéndonos vivir así en una comunidad basada en el respeto mutuo que propicia la existencia de un discurso público constructivo.

Éstas, precisamente, son las artes fundamentales de la democracia.

Las escuelas, señala Etzioni, desempeñan un papel esencial en el cultivo del carácter, enseñando la autodisciplina y la empatía, lo cual, a su vez, hace posible el auténtico compromiso con los valores cívicos y morales. Pero para ello no basta con adoctrinar a los niños sobre los valores sino que es absolutamente necesario practicarlos, algo que sólo se da en la medida en que el niño va consolidando las habilidades emocionales y sociales fundamentales. En este sentido, la alfabetización emocional discurre pareja a la educación del carácter, el desarrollo moral y el civismo.

UNA ÚLTIMA PALABRA

Cuando finalicé este libro leí algunos artículos impresionantes del periódico que llamaron poderosamente mi atención. Uno de ellos señalaba que las armas se habían convertido en la principal causa de muerte en los Estados Unidos, desplazando al número de víctimas mortales por accidente de automóvil. La segunda afirmaba que, en el último año, la tasa de asesinatos creció un 39%. Especialmente inquietante me resultó la predicción realizada —en el segundo

artículo— por un criminólogo, de que nos hallamos en una especie de calma previa a la « tormenta de crímenes» que nos aguarda en la próxima década. La razón que aduce para justificar tan espantoso pronóstico descansa en el hecho de que está creciendo el índice de asesinatos cometidos por jóvenes de catorce y quince años, lo cual constituye una especie de un bomba de relojería. En la próxima década, este grupo tendrá entre dieciocho y veinticuatro años de edad, la edad clave de los crímenes más violentos de una carrera delictiva. Estos augurios comienzan ya a vislumbrarse en nuestro horizonte porque, según dice un tercer artículo, entre los años y 1992, el Departamento de Justicia de los Estados Unidos registró un aumento del 68% en el número de jóvenes acusados de asesinato, robo, asalto con premeditación (un apartado que, por sí sólo, aumentó un 80%) y violación. Estos adolescentes constituyen la primera generación que no sólo tiene acceso a pistolas sino también a todo tipo de armas automáticas, del mismo modo que la generación de sus padres fue la primera en poder acceder a las drogas. Esta difusión de las armas entre los adolescentes supone que los desacuerdos que antiguamente se hubieran resuelto a puñetazos, ahora pueden terminar fácilmente en un tiroteo. Y, como concluye otro experto, estos adolescentes « no son precisamente especialistas en evitar disputas» .

Es evidente que una de las razones que explica la carencia de esta habilidad vital fundamental es que hasta el momento la sociedad no se ha preocupado de que cada niño sepa canalizar su cólera ni de que conozca los fundamentos de la resolución positiva de los conflictos, como tampoco nos hemos molestado en enseñarles la empatía, el dominio de los impulsos ni ninguno de los otros elementos fundamentales de la inteligencia emocional.

Pero, al dejar que los niños aprendan por su cuenta estas lecciones emocionales, corremos el riesgo de perder la crucial oportunidad que supone acomodar estas enseñanzas a cada uno de los pasos de la lenta maduración del cerebro y ayudar así a que los niños desarrollen un repertorio emocional más saludable.

A pesar del extraordinario interés demostrado por algunos educadores hacia la alfabetización emocional, estos cursos son todavía excepcionales y la mayoría de los maestros, directores de escuela y padres simplemente ignoran su existencia. Los principales modelos al respecto tienen lugar fuera de la corriente principal de la educación en un puñado de escuelas privadas y en unos pocos cientos de escuelas públicas. Obviamente, ningún programa —incluidos éstos— constituye una respuesta a todos los problemas. Pero dada la crisis en la que nos encontramos, la problemática situación que atraviesan nuestros niños y la ventana a la esperanza que parecen suponer los cursos de alfabetización emocional, tal vez deberíamos preguntarnos si no sería necesario, ahora más que nunca, enseñar a todos los niños las habilidades que resultan más esenciales para la vida.

¿A qué estamos esperando para comenzar?

APÉNDICE A

¿Q UÉ ES LA EMOCIÓN?

Veamos, antes que nada, unas palabras sobre lo que yo entiendo por el término emoción, un vocablo cuyo significado concreto han estado eludiendo durante más de un siglo los psicólogos y los filósofos. En el sentido más literal, el Oxford English Dictionary define la emoción como « agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión; cualquier estado mental vehemente o agitado» . En mi opinión, el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. Existen centenares de emociones y muchísimas más mezclas, variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas. En realidad, existen más sutilezas en la emoción que palabras para describirías.

Los investigadores todavía están en desacuerdo con respecto a cuáles son las emociones que pueden considerarse primarias —el azul, el rojo y el amarillo de los sentimientos de los que se derivan todos los demás— y, de hecho, ni siquiera coinciden en la existencia real de emociones primarias—. Veamos ahora —aunque no todos los teóricos estén de acuerdo con esta visión— algunas de esas emociones propuestas para ese lugar primordial y algunos de los miembros de sus respectivas familias.

Ira: rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia.

Tristeza: aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión grave.

Miedo: ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y, en el caso de que sea psicopatológico, fobia y pánico.

Alegría: felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, rapto, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y, en caso extremo, manía.

Amor: aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento y ágape.

Sorpresa: sobresalto, asombro, desconcierto, admiración.

Aversión: desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto y repugnancia.

Vergüenza: culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción.

No cabe duda de que esta lista no resuelve todos los problemas que conlleva el intento de categorizar las emociones. ¿Qué ocurre, por ejemplo, con los celos,

una variante de la ira que también combina tristeza y miedo'? ¿Y qué sucede con las virtudes ,cuando la esperanza, la fe, el valor, el perdón, la certeza y la ecuanimidad, o con alguno de los vicios clásicos (sentimientos como la duda, la autocomplacencia, la pereza, la apatía o el aburrimiento)? La verdad es que en este terreno no hay respuestas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones aún se halla sobre el tapete.

La tesis que afirma la existencia de un puñado de emociones centrales gira, en cierto modo, en torno al descubrimiento realizado por Paul Ekman (de la Universidad de California en San Francisco) de cuatro expresiones faciales concretas (el miedo, la ira, la tristeza y la alegría) que son reconocidas por personas de culturas diversas procedentes de todo el mundo (incluyendo a los pueblos preletrados supuestamente no contaminados por el cine y la televisión), un hecho que parece sugerir su universalidad.

Ekman mostró fotografías de rostros que reflejaban expresiones técnicamente perfectas a personas de culturas tan alejadas como los fore (una tribu aislada en las remotas regiones montañosas de Nueva Guinea cuyo grado de desarrollo se corresponde con el de la Edad de Piedra) y descubrió que todos reconocían las mismas emociones básicas. El primero, tal vez, en advertir la universalidad de la expresión facial de las emociones fue Charles Darwin, quien la consideró como una evidencia troquelada por las fuerzas de la evolución en nuestro sistema nervioso central.

En la búsqueda de estos principios básicos, yo opino, como Ekman y tantos otros, en que conviene pensar en las emociones en términos de familias o dimensiones, y en considerar a las principales familias —la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la vergüenza, etcétera— como casos especialmente relevantes de los infinitos matices de nuestra vida emocional. Cada una de estas familias se agrupa en torno a un núcleo fundamental, a partir del cual dimanan —a modo de olas— todas las otras emociones derivadas de ella. En la primera de las olas se encuentran los estados de ánimo que, técnicamente hablando, son más variables y perduran más tiempo que las emociones (es muy extraño, por ejemplo, que uno esté airado durante todo un día, pero no lo es tanto permanecer en un estado de ánimo malhumorado e irritable desde el que fácilmente se activen cortos arrebatos de ira). Después de los estados de ánimo se hallan los temperamentos, la tendencia a evocar una determinada emoción o estado de ánimo que vuelve a la gente especialmente melancólica, tímida o jovial. Y, más allá todavía de esta predisposición emocional, están los francos desórdenes emocionales —como, por ejemplo, la depresión clínica o la ansiedad irremisible — en los que alguien se encuentra atrapado de continuo en un estado negativo.

APÉNDICE B

PARTICULARIDADES DE LA MENTE EMOCIONAL

Sólo en los últimos años ha aparecido un modelo científico de la mente emocional que explica la forma en la que muchas de nuestras actividades pueden estar controladas emocionalmente —cómo podemos ser tan racionales en un determinado momento y tan irracionales al momento siguiente— y también da cuenta de las razones y la lógica particular de nuestras emociones. Tal vez las dos mejores estimaciones llevadas a cabo sobre la mente emocional sean las que han presentado independientemente Paul Ekman, jefe del Human Interaction Laboratory de la Universidad de California, San Francisco, y Seymour Epstein, un psicólogo clínico de la Universidad de Massachusetts. Es cierto que cada uno de ellos nos ofrece una evidencia científica distinta, pero juntos nos proporcionan una enumeración básica de las cualidades que distinguen a las emociones de los otros aspectos de nuestra vida mental.

Una respuesta rápida pero tosca

La mente emocional es mucho más veloz que la mente racional y se pone en funcionamiento sin detenerse ni un instante a considerar lo que está haciendo. Su rapidez hace imposible la reflexión analítica deliberada que constituye el rasgo característico de la mente pensante. Desde el punto de vista evolutivo, los organismos que se detienen demasiado a reflexionar tienen menos probabilidades de transmitir sus genes a su progenie y es muy posible que esta velocidad estuviera ligada a las decisiones más fundamentales como a qué prestar atención o, por ejemplo, al enfrentarse a un animal a decisiones secundarias como: «¿me lo comeré o él me comerá a mí?».

Las acciones que brotan de la mente emocional conllevan una fuerte sensación de certeza, un subproducto de la forma simplificada de ver las cosas que deja absolutamente perpleja a la mente racional. Cuando las cosas vuelven después a su lugar —o incluso, a veces, a media respuesta— nos descubrimos pensando «¿por qué he hecho esto?», señal de que la mente racional está comenzando a activarse con una velocidad mucho más lenta que la de la mente emocional.

Dado que el tiempo transcurrido entre el estimulo que despierta una emoción y la erupción de la misma puede ser casi instantáneo, el mecanismo que valora la percepción debe ser, aun hablando en términos de tiempo cerebral —un tiempo que se mide en milisegundos—, sumamente veloz. Esta valoración de la necesidad de actuar debe ser automática y tan rápida que ni siquiera entre en la conciencia vigía. Esta versión rápida y tosca de respuesta emocional tiene lugar

antes incluso de que sepamos claramente qué está ocurriendo.

Esta modalidad rápida de percepción sacrifica la exactitud a la velocidad, confiando en las primeras impresiones y reaccionando a la imagen global o a sus aspectos más sobresalientes.

Capta las cosas de una vez, como una totalidad, y reacciona sin tomarse el tiempo necesario para llevar a cabo un análisis completo. Los elementos vívidos pueden determinar esa impresión, dejando de lado la evaluación cuidadosa de los detalles. La gran ventaja es que la mente emocional puede captar una realidad emocional (él está enfadado conmigo, ella está mintiendo, eso le entristece) en un instante, haciendo juicios intuitivos inmediatos que nos dicen de quién debemos cuidarnos, en quién debemos confiar o quién está tenso. En este sentido, la mente emocional funciona como una especie de radar que nos alerta de la proximidad de un peligro. Si nosotros (o, mejor dicho, nuestros antepasados evolutivos) hubiéramos esperado a que la mente racional llevara a cabo algunos de estos juicios, no sólo nos habríamos equivocado sino que podríamos estar muertos. El inconveniente es que estas impresiones y juicios intuitivos hechos en un abrir y cerrar de ojos pueden estar equivocados o desencaminados.

Según Paul Ekman, esta velocidad, en la que las emociones pueden apoderarse de nosotros antes de que seamos plenamente conscientes de lo que está ocurriendo, cumple con un papel esencialmente adaptativo: movilizarnos a responder ante cuestiones urgentes sin perder el tiempo en ponderar si debemos reaccionar o cómo tenemos que hacerlo. Usando el sistema que ha desarrollado para detectar emociones a través de cambios sutiles en la expresión facial, Ekman puede rastrear microemociones que cruzan el rostro en menos de un segundo. Ekman y sus colaboradores han descubierto que la expresión emocional comienza a poner de manifiesto cambios en la musculatura facial pocos milisegundos después del acontecimiento que desencadenó la reacción, y que los cambios fisiológicos típicos de una determinada emoción —como los cambios en el flujo sanguíneo y el aumento del ritmo cardíaco— comienzan también al cabo de unas pocas fracciones de segundo. Esta rapidez es particularmente cierta en el caso de las emociones intensas como, por ejemplo, el miedo a un ataque súbito.

Según Ekman, técnicamente hablando, el tiempo que dura una emoción intensa es muy breve y cae más dentro del orden de los segundos que de los minutos, los días o las horas. En su opinión, sería inadaptado que una emoción secuestrase al cerebro y al cuerpo por un largo tiempo sin importar las circunstancias cambiantes. Si las emociones provocadas por un determinado acontecimiento siguieran dominándonos después de que la situación hubiera pasado, sin importar lo que estuviera ocurriendo a nuestro alrededor, nuestros sentimientos constituirían una pobre guía para la acción. Para que las emociones perduren, el desencadenante debe ser sostenido, evocando así la emoción continuamente, como ocurre, por ejemplo, cuando la pérdida de un ser querido

nos mantiene apesadumbrados. Cuando el sentimiento persiste durante horas, suele hacerlo en forma muda, como estado de ánimo. Los estados de ánimo ponen un determinado tono afectivo pero no conforman tan intensamente nuestra forma de percibir y de actuar como ocurre en el caso de la emoción plena.

Primero los sentimientos, luego los pensamientos

Debido al hecho de que la mente racional invierte algo más de tiempo que la mente emocional en registrar y responder a una determinada situación, el «primer impulso» ante cualquier situación emocional procede del corazón, no de la cabeza. Pero existe también un segundo tipo de reacción emocional, más lenta que la anterior, que se origina en nuestros pensamientos. Esta segunda modalidad de activación de las emociones es más deliberada y solemos ser muy conscientes de los pensamientos que conducen a ella. En este tipo de reacción emocional hay una valoración más amplia y nuestros pensamientos —nuestra cognición— determinan el tipo de emociones que se activarán. Una vez que llevamos a cabo una valoración —«este taxista me está engañando», o «este bebé es adorable»— tiene lugar la respuesta emocional apropiada. Este es el camino que siguen las emociones más complejas, como, por ejemplo, el desconcierto o el miedo ante un examen, un camino más lento que el anterior y que tarda segundos, o incluso minutos, en desarrollarse.

En cambio, en la modalidad de respuesta rápida los sentimientos parecen preceder o ser simultáneos a los pensamientos.

Esta reacción emocional rápida asume el poder en aquellas situaciones urgentes que tienen que ver con la supervivencia porque ésta es precisamente su función, movilizarnos para hacer frente inmediatamente a una urgencia. Nuestros sentimientos más intensos son reacciones involuntarias y nosotros no podemos decidir cuándo tendrán lugar. «El amor —escribió Stendhal— es como una fiebre que viene y se va independientemente de nuestra voluntad.» Este tipo de respuesta, que no sólo tiene que ver con el amor sino también con nuestros enojos y nuestros miedos, no depende de nuestra elección sino que es algo que nos sucede. Es por ese motivo por lo que puede ofrecemos una coartada puesto que, como afirma Ekman. «El hecho de que no podamos elegir las emociones que tenemos» permite que las personas justifiquen sus acciones diciendo que se encontraban a merced de la emoción. Del mismo modo que existen caminos rápidos y lentos a la emoción —uno a través de la percepción inmediata y otro a través de la intermediación del pensamiento reflexivo—, también existen emociones que vienen porque uno las evoca. Un ejemplo de esto lo constituye el sentimiento intencionalmente manipulado, el repertorio del actor, como las lágrimas que llegan cuando deliberadamente evocamos recuerdos tristes. Pero los actores son simplemente más diestros que el resto de nosotros en el uso

intencional del segundo camino a la emoción (el sentimiento que procede vía pensamiento). Y, si bien no podemos saber qué emoción concreta activará un determinado pensamiento, sí que podemos —y con frecuencia así lo hacemos— decidir sobre qué pensar. Del mismo modo que una fantasía sexual puede llevamos a sensaciones sexuales, así también los recuerdos felices nos alegran y los melancólicos nos entristecen.

Pero la mente racional no suele decidir qué emociones «debemos» tener, sino que, por el contrario nuestros sentimientos nos asaltan como un fait accompli (Hecho consumado. En francés en el original). Lo único que la mente racional puede controlares el curso que siguen estas reacciones. Con muy pocas excepciones, nosotros no podemos decidir cuándo estar furioso, ni tristes, etcétera.

Una realidad simbólica infantil

La lógica de la mente emocional es asociativa, es decir, que considera a los elementos que simbolizan —o activan el recuerdo— de una determinada realidad como si se tratara de esa misma realidad. Ese es el motivo por el cual los símiles, las metáforas y las imágenes hablan directamente a la mente emocional, como ocurre en el caso de las artes (las novelas, las películas, la poesía, la canción, el teatro, la ópera, etcétera). Los grandes maestros espirituales, como Buda y Jesús, por ejemplo, han movilizado los corazones de sus discípulos hablando en parábolas, fábulas y leyendas: el lenguaje de la emoción. Ciertamente, los símbolos y los rituales religiosos tienen poco sentido desde el punto de vista racional, porque se expresan en el lenguaje del corazón.

El concepto freudiano de «proceso primario» explica muy bien la lógica del corazón —de la mente emocional—, la lógica de la religión, de la poesía, de la psicosis, de los niños, de los sueños y de los mitos (como dijo Joseph Campbell, «los sueños son mitos privados y los mitos son sueños compartidos»). El proceso primario es la clave que nos permite comprender obras como el Ulises de James Joyce, en las que las asociaciones libres determinan el flujo narrativo, un objeto simboliza otro, un sentimiento desplaza a otro y se pone en su lugar y las totalidades se condensan en partes. En ese proceso, el tiempo no existe ni tampoco existe la ley de causa y efecto; de hecho, en el proceso primario el «no» no existe sino que todo es posible. El método psicoanalítico es, en parte, el arte de descifrar y desvelar el significado de estas sustituciones.

Si la mente emocional sigue esta lógica y este tipo de reglas en las que un elemento significa otro, las cosas no están necesariamente definidas por su identidad objetiva, lo que realmente importa es cómo se perciben, las cosas son lo que parecen y lo que algo nos recuerda puede ser mucho más importante que lo que «es». En realidad, en la mente emocional las identidades pueden

considerarse como hologramas, en el sentido de que una parte evoca a la totalidad. Como señala Seymour Epstein, mientras que la mente racional establece conexiones lógicas entre causas y efectos, la mente emocional es indiscriminatoria, y relaciona cosas que simplemente comparten rasgos similares. En muchos sentidos, la mente emocional es infantil, y cuanto más infantil, más intensa es la emoción. Un ejemplo de este tipo es el pensamiento categórico, en el que todo es blanco o negro, sin asomo alguno de grises, como ocurre, por ejemplo, en el caso de alguien que haya cometido una equivocación y a continuación piense « yo siempre digo lo que no tengo que decir» . Otro signo de esta modalidad infantil es el pensamiento personalizado, que percibe los hechos con un sesgo centrado en uno mismo, como el conductor que, después del accidente, explicaba que « el poste telefónico vino directo hacia mí» .

Esta modalidad infantil es autoconfirmante, un tipo de pensamiento que elimina o ignora el recuerdo de hechos que podrían socavar sus creencias y se centra en aquello que las confirma. Las creencias de la mente racional son tentativas y las nuevas evidencias pueden refutar una creencia y reemplazarla por otra nueva porque el razonamiento opera apoyándose en evidencias objetivas. La mente emocional, en cambio, toma a sus creencias por la realidad absoluta y deja de lado toda evidencia en sentido contrarío. Éste es el motivo por el cual resulta tan difícil razonar con alguien que se encuentre conmocionado emocionalmente, porque no importa la contundencia lógica de los argumentos sí no se acomodan a la convicción emocional del momento. Los sentimientos son autojustificantes y se apoyan en un conjunto de percepciones y de « pruebas» válidas exclusivamente para sí.

El pasado se impone sobre el presente

Cuando alguno de los rasgos de un suceso se asemeja a un recuerdo del pasado cargado emocionalmente, la mente emocional responde activando los sentimientos que acompañaron al suceso en cuestión. En tal caso, la mente emocional reacciona al momento presente como si se hallara en el pasado. El problema es que, cuando la valoración es rápida y automática, nosotros no comprendemos que lo que sirvió en algún momento pasado tal vez no sirva ya para el presente. Por ejemplo, alguien a quien las palizas infantiles enseñaron a reaccionar con miedo a un ceño fruncido tenderá, en una u otra medida, a tener esta misma reacción cuando, siendo adulto, los ceños fruncidos ya no supongan ninguna amenaza.

Si el sentimiento es intenso, las reacciones que se desencadenan son evidentes, pero si, por el contrario, el sentimiento es vago o difuso, es muy posible que no nos demos cuenta de la reacción emocional que tiñe sutilmente nuestra respuesta. Así pues, aunque pueda parecer que nuestra reacción se deba

exclusivamente a las circunstancias del momento, nuestros pensamientos y nuestras reacciones a este momento teñirán completamente nuestra respuesta. Nuestra mente emocional se sirve de la mente racional para sus propósitos, y así explicamos nuestros sentimientos y nuestras reacciones —nuestras racionalizaciones— justificándolas en términos del momento presente sin comprender la influencia de la memoria emocional. En este sentido, podemos no tener la menor idea de lo que realmente está ocurriendo y, no obstante, tener la convicción de saberlo perfectamente. En estos momentos, la mente emocional ha secuestrado a la mente racional y la ha puesto a su servicio.

Realidad especifica de estado

El funcionamiento de la mente emocional es, en gran medida, específico de estado, es decir, que se halla dictado por el sentimiento concreto prevalente en un determinado momento. La forma en que pensamos y actuamos cuando estamos enamorados es completamente distinta de la forma en que nos comportamos cuando estamos furiosos o abatidos. En la mecánica de la emoción, cada sentimiento tiene su repertorio característico de pensamientos, reacciones e incluso recuerdos, repertorios específicos de estado que sobresalen más en los momentos de intensa emoción.

Un signo de que tal repertorio está activo es la memoria selectiva. Una parte de la respuesta de la mente ante una situación emocional consiste en reorganizar los recuerdos y las alternativas de acción de forma que las más relevantes se hallen en la parte más importante de la jerarquía y, en consecuencia, se actualice más rápidamente. Y, como ya hemos visto, cada emoción principal tiene su rúbrica biológica característica, una pauta de cambios radicales que implican al cuerpo cuando esta emoción llega a ser preponderante y un único conjunto de señales que el cuerpo emite automáticamente cuando se halla bajo su control.

APÉNDICE C

LOS CIRCUITOS NEURALES DEL MIEDO

Las amígdalas son estructuras cerebrales estrechamente ligadas al miedo. Cuando una extraña enfermedad destruyó las amígdalas (pero no otras estructuras cerebrales) de una paciente a quien los neurólogos llaman «S. M.», el miedo desapareció de su repertorio mental. A partir de entonces, S. M. se convirtió en una persona incapaz de expresar el miedo y de identificar la mirada de miedo en el rostro de los demás. Como dijo un neurólogo: «si alguien le apuntara a su cabeza con una pistola, S. M. podría saber intelectualmente que tendría miedo, pero lo que no podría es llegar a sentirlo del mismo modo que usted o que yo».

Aunque los neurocientíficos hayan cartografiado detalladamente los circuitos neuronales del miedo, la verdad es que, en el estado actual, la investigación al respecto de cualquiera de las emociones está en sus inicios. En cualquier caso, la especial prominencia del miedo —tal vez la emoción más sobresaliente para la evolución— lo convierte en un ejemplo idóneo para comprender la dinámica neural de la emoción. Obviamente, también es cierto que, en los tiempos modernos, el miedo generalizado se ha convertido en la ruina de la vida cotidiana, arrojándonos al nerviosismo, a la angustia y a una amplia variedad de preocupaciones o-en los casos patológicos— a los ataques de pánico, a las fobias o a los trastornos obsesivo-compulsivos.

Supongamos que una noche está leyendo tranquilamente un libro en su hogar cuando de repente oye un ruido en otra habitación.

Lo que ocurre a partir de ese momento en su cerebro nos permite vislumbrar los circuitos neurales del miedo y el papel que desempeñan las amígdalas como sistema de alarma. El primer circuito cerebral implicado se limita a traducir las ondas físicas de ese sonido al lenguaje del cerebro para ponerle en estado de alerta. Este circuito va desde el oído hasta el tallo encefálico y el tálamo. A partir de ahí se ramifica en dos partes: una de ellas se dirige a las amígdalas y al cercano hipocampo, y la otra, más larga, conduce hasta el córtex auditivo —situado en el lóbulo temporal—, donde se clasifican y comprenden los sonidos.

El hipocampo —una región clave para el almacenaje de la memoria— compara rápidamente este «ruido» con otros sonidos similares que usted pueda haber escuchado, tratando de descubrir si se trata de un sonido familiar (¿es un «ruido» reconocible?).

Mientras tanto, el córtex auditivo está realizando un análisis mas preciso del sonido intentando comprender su origen ¿acaso es el gato?, ¿la ventana sacudida por el viento"?, ¿un ladrón"? Luego, el córtex auditivo propone una hipótesis —tal vez el gato ha tirado la lámpara de la mesita, aunque también pudiera tratarse de

un ladrón— y envía este mensaje a las amígdalas y al hipocampo quienes rápidamente lo comparan con recuerdos semejantes—. Si la conclusión es tranquilizadora (no es más que el ruido de la ventana movida por el viento), el estado de alerta general se paraliza. Pero si, por el contrario, la conclusión es dudosa, se pone en marcha otro bucle resonante entre las amígdalas, el hipocampo y los lóbulos prefrontales, elevando más la incertidumbre y fijando su atención para tratar de identificar la fuente del ruido. Y en el caso de que este análisis más preciso tampoco llegue a proporcionarle ninguna respuesta satisfactoria, las amígdalas lanzan una señal de alarma que activa el hipocampo, el tallo cerebral y el sistema nervioso autónomo.

En estos momentos de miedo y ansiedad resulta evidente la extraordinaria arquitectura de las amígdalas como sistema central de alarma. Al igual que ocurre con aquellos sistemas de seguridad que se encargan de avisar a la policía, a los bomberos y a los vecinos en caso de alarma, los diversos grupos de neuronas que componen las amígdalas están diseñados para liberar determinados neurotransmisores.

Cada una de las distintas partes de la amígdala recibe diferente tipo de información. A su núcleo lateral, por ejemplo, llegan proyecciones procedentes del tálamo y del córtex visual y auditivo. Los olores, por su parte, llegan, después de pasar por el bulbo olfativo, al área corticomedial de la amígdala, mientras que los sabores y los mensajes viscerales llegan a su región central.

De este modo, la recepción de todo tipo de señales convierte a la amígdala en un centinela que escudriña continuamente toda experiencia sensorial.

Las señales procedentes de la amígdala también se proyectan a diversas partes del cerebro. Por ejemplo, la rama procedente de las áreas central y medial se dirige a la región del hipotálamo encargada de segregar una substancia que activa la respuesta de urgencia corporal —la hormona corticotrópica (HCT) —que, a través de la liberación de otras hormonas, moviliza la reacción de lucha o huida. Por su parte, el área basal de la amígdala, envía ramificaciones al cuerpo estriado, que está relacionado con las regiones cerebrales encargadas del movimiento. Otras ramificaciones neuronales de la amígdala envían señales a través del núcleo central hasta la médula y, desde ella, al sistema nervioso autónomo, activando una amplia variedad de respuestas en el sistema cardiovascular, los músculos y los intestinos.

Otras ramificaciones procedentes del área basolateral de la amígdala, se dirigen al córtex cingulado y a otras fibras que regulan la musculatura esquelética. Son estas células, precisamente, las que hacen gruñir a un perro o arquean la espalda de un gato cuando estos animales se ven amenazados por la presencia de un intruso en su territorio. En los seres humanos, estos mismos circuitos son los encargados de tensar la musculatura de las cuerdas vocales responsables del tono de voz agudo propio de quien está muerto de miedo.

Hay otro camino que conduce desde la amígdala hasta el locas cera leus —una estructura ubicada en el tallo encefálico— que, a su vez, manufactura noradrenalina (también llamada «norepínefrina») y la dispersa por todo el cerebro. El efecto neto de la noradrenalina aumenta la reactividad global de las áreas cerebrales que la reciben, sensibilizando los circuitos sensoriales. La noradrenalina baña el córtex, el tallo encefálico y el mismo sistema límbico, poniendo al cerebro en estado de alerta. En tales condiciones, hasta el más común de los crujidos de la casa puede hacerle temblar de miedo. La mayor parte de estos cambios tienen lugar de modo inconsciente, de modo que uno todavía no sabe siquiera que experimenta miedo.

Pero a medida en que usted realmente comienza a sentir miedo, es decir, en la medida que la ansiedad inconsciente penetra en la conciencia, la amígdala dirige una respuesta de amplio espectro. En este sentido, ordena a ciertas células del tallo encefálico que esculpan una expresión de miedo en su rostro —que levante sus cejas, por ejemplo—, inmovilizando simultáneamente otros músculos que no tengan que ver con esa emoción, que aumente su ritmo cardíaco y su tensión sanguínea y enlentezca su respiración (lo primero que usted advertirá cuando sienta miedo es que súbitamente retiene la respiración para escuchar con más claridad aquello que le atemoriza). Esta es sólo una parte del amplio y coordinado conjunto de cambios orquestados por la amígdala y otras áreas ligadas a ella cuando asumen la dirección en caso de crisis.

Mientras tanto, la amígdala —y el hipocampo ligado a ella— ordena a las células que envíen neurotransmisores clave, por ejemplo, para liberar dopamina que lleva a concentrar la atención sobre la fuente de su miedo —el sonido extraño— y predispone a los músculos a reaccionar en consecuencia. Al mismo tiempo, la amígdala activa las áreas sensoriales de la visión, asegurándose de que los ojos enfocan lo que es más importante para la urgencia presente. Simultáneamente se reorganizan los sistemas de la memoria cortical para que el conocimiento y los recuerdos más relevantes para la urgencia emocional se recuerden más rápidamente y prevalezcan sobre otras vertientes del pensamiento menos relevantes.

Una vez que estas señales han sido enviadas, usted se halla atrapado por el miedo: se torna consciente de la tensión característica de su abdomen, su corazón acelerado, la tensión de los músculos que rodean su cuello y sus hombros o el temblor de sus extremidades, su cuerpo inmóvil, mientras aplica toda su atención a escuchar cualquier sonido nuevo y su mente se dispara al acecho de posibles peligros y formas de respuesta. Toda esta secuencia —desde la sorpresa a la incertidumbre, la aprensión y el miedo— puede desplegarse a lo largo de un proceso que dura aproximadamente un segundo.

(Para más información a este respecto, ver Jerome Kagan, Galen Prophecy. New York: Basic Books, 1994.)

APÉNDICE D

EL CONSORCIO W. T. GRANT

LOS COMPONENTES ACTIVOS DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN

Los componentes fundamentales de los programas realmente eficaces son los siguientes:

HABILIDADES EMOCIONALES

•Identificar y etiquetar sentimientos.
•Expresar los sentimientos.
•Evaluar la intensidad de los sentimientos.
•Controlar los sentimientos.
•Demorar la gratificación.
•Controlar los impulsos.
•Reducir el estrés.
•Conocer la diferencia entre los sentimientos y las acciones.

HABILIDADES COGNITIVAS

•Hablar con uno mismo: mantener un « diálogo interno» como forma de afrontar un tema, u oponerse o reforzar la propia conducta.

•Saber leer e interpretar indicadores sociales: reconocer, por ejemplo, las influencias sociales sobre la conducta y verse a uno mismo bajo la perspectiva más amplia de la comunidad.

•Dividir en pasos el proceso de toma de decisiones y de resolución de problemas: por ejemplo, dominar los impulsos, establecer objetivos, determinar acciones alternativas, anticipar consecuencias, etcétera.

•Comprender el punto de vista de los demás.

•Comprender las normas de conducta (lo que es y lo que no es una conducta aceptable).

•Mantener una actitud positiva ante la vida.

•Conciencia de uno mismo: por ejemplo, desarrollar esperanzas realistas sobre uno mismo.

HABILIDADES DE CONDUCTA

•No verbales: comunicarse a través del contacto visual, la expresión facial, el tono de voz, los gestos, etcétera.

•Verbales: enviar mensajes claros, responder eficazmente a la crítica, resistir las influencias negativas, escuchar a los demás, participar en grupos de

compañeros positivos.

Fuente; W. T. Grant Consortium of ihe School-Based Promotion of Social Competence, Drug and Alcohol Prevention Curriculum, en J. David Hawkins et al., Communities Thot Cote San Francisco; Josscy-Bass. 1992.

APÉNDICE E

ELCURRICULUM DE SELF SCIENCE

Observarse a sí mismo y reconocer sus propios sentimientos; elaborar un vocabulario de los sentimientos; conocer las relaciones existentes entre los pensamientos, los sentimientos y las reacciones.

Examinar las propias acciones y conocer sus consecuencias; saber si una determinada decisión está gobernada por el pensamiento o por el sentimiento; aplicar esta comprensión a temas tales como el sexo y las drogas.

«Charlar con uno mismo» para comprender los mensajes negativos, como las valoraciones negativas de uno mismo; comprender lo que se halla detrás de un determinado sentimiento (por ejemplo, el dolor que subyace a la ira); buscar formas de manejar el miedo, la ansiedad, la ira y la tristeza).

Aprender el valor de ejercicios tales como la imaginación guiada y los métodos de relajación.

Comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y asumir su perspectiva; darse cuenta de las diferentes formas en que la gente siente las cosas.

Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos, aprender a escuchar y a hacer preguntas; distinguir entre lo que alguien hace o dice y sus propias reacciones o juicios al respecto; enviar mensajes desde el «yo» en lugar de hacerlo desde la censura.

Reconocer cuándo puede uno arriesgarse a hablar de los sentimientos más profundos.

Identificar pautas en su vida y en sus reacciones emocionales y reconocer pautas similares en los demás.

Sentirse bien consigo mismo y considerarse desde una perspectiva positiva; reconocer sus propias fortalezas y debilidades; ser capaz de reírse de sí mismo.

Asumir la responsabilidad; reconocer las consecuencias de sus decisiones y de sus acciones; aceptar sus sentimientos y sus estados de ánimo; perseverar en los compromisos adquiridos (por ejemplo, estudiar).

Afirmar sus intereses y sentimientos sin ira ni pasividad.

Cooperación saber cuándo y cómo mandar y cuándo obedecer.

Aprender a jugar limpio con los compañeros, padres y maestros; aprender el modelo ganador/ganador de negociar compromisos.

Fuente: KarCfl F. Stonc y Harold Q. DillehOflt. Self Scieoce: The Subject 1 Mc (Santa Monleal Goodyear Publishing Co. 1975).

APÉNDICE F

APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL: RESULTADOS

Proyecto de desarrollo infantil

Eric Schaps, Developmental Studies Center, Oakland, California Evaluación realizada en escuelas de California del Norte (grado K-6) y valorada por observadores independientes comparando los resultados obtenidos con escuelas normales que sirvieron como grupo de control.

RESULTADOS

•Más responsables.

•Más asertivos.

•Más populares y sobresalientes.

•Más prosociales y colaboradores.

•Mejor comprensión de los demás.

•Más considerados e interesados.

•Más estrategias prosociales para los problemas interpersonales.

•Más armoniosos.

•Más « democráticos» .

•Más habilidades de resolución de conflictos.

Solución de problemas in Fuentes. E. Sehaps. Battistieh, Promoting Heaíth Development Through Sebool-Based Prevention: New Approaches,. OSAP Prevention Monogruph, n 8: Preventing Adolescent 1)rug Use. Fron Theorv ro Proctice. Erie Gopeírud (ed.), Rockville. MD: Office of Substance Abuse Prevention, LS. Dept. of Health and Human Services. 1991.

D. Solomon. M. Watson. V. Battjstich. E. Schaps K. Delucchi, Creating a Caring Community: Educational Practices That Promote ChiIdren's Prosocial Development F. K. OserA. Dick y J~L. Patry, eds. Efli'ciive undRsponible Teaching. The New Svntlu'M. s ~San Francisco: Josse-Bass. 1992).

PATHS (caminos) Mark Greenberg, Fast Track Project, Universidad de Washington.

Evaluación realizada en escuelas de Seattle (grados del 1 al 5) y valorada por maestros comparando alumnos de un grupo de control con tres tipos de grupos experimentales: 1) estudiantes regulares, 2) estudiantes sordos y 3) estudiantes de educación especial.

RESULTADOS

•Mejora en habilidades cognitivas sociales.

•Mejora en emoción, reconocimiento y comprension.

•Mayor autocontrol.

•Mejor planificación para la resolución de tareas cognitivas.
•Más pensamiento antes de actuar.
•Resolución más eficaz de conflictos.
•Clima más positivo en clase.
ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECIALES •Mejor conducta en clase :
•Tolerancia a la frustración.
•Habilidades sociales asertivas.
•Habilidades con los compañeros.
•Participación.
•Sociabilidad.
•Autocontrol.
•Mejora en la comprensión emocional.
•Reconocimiento.
•Etiquetado.
•Disminución de la tristeza y la depresión (según autoinformes).
•Disminución del grado de ansiedad y aislamiento.

Fuentes: Conduct Problems Research Group, Developmental and Clinical Model for the Prevention of Conduct Disorder: The Fasí Track Program: Development ond Psychoparhology 4(1992).

M. T. Greenberg y C. A. Kusche, Promodng Social and Emotionul Development in DeafChildren. The PATHS Project (Seattle, Universiíy of Washington Press, (1993).

M. T, Greenberg, C. A. Kusche, E. T. Cook y J. P. Quamma, -Promoting Emotional Comperence in School-Aged Chiídren: The Effecís of the PATHS Curriculum Development and Psychoparhology 7 (1995).

Proyecto de desarrollo social de Seattle

J. David Hawkins, Social Development Research Group, Universidad de Washington.

Evaluación realizada en escuelas elementales y secundarias por observadores independientes y utilizando criterios objetivos, en comparación con escuelas en las que no se llevó a cabo el programa y que sirvieron como grupo de control.

RESULTADOS
•Vínculos más positivos con la familia y la escuela.
•Chicos menos agresivos y chicas menos autodestructivas.
•Menos índice de suspensos y expulsiones entre estudiantes de bajo rendimiento.
•Menor iniciación al uso de las drogas.
•Menos delincuencia.

•Mejores puntuaciones en test de logros estandarizados.

Fuentes: E. Schaps y y. Banisrich, Promoring Health Development Through School-Based Prevention. New Approaches, OSAP Prevenr ion Monogroph, n” 8: Prevenring Adolescent Drug Use: From Theory fo Practice. Erie Gopelrud (cd.) Rockville, \ll): Office of Substance Abuse Frevention. US. Dept. of Healíh and Human Services.

1991.

J. D. Hawkins er al. ~The Seattle Social Development Projects. en J. McCord y R. Tremblav. eds . The Prevention of Antisocial Behavior of Children New York: Guilford 1992).

J. D. Hasskins. E. von Cleve y R. F. Cutalano, .Redueing Early Aggression: Resalís of a Primary Prevention Program—. Journal of the American Academv of Child and Adolecent Psvchiatrv 30,2(1991). págs. 208-17.

J. A. O’Donnell, J. D. Hawkins. R. F. Catalano, R. D. Abott y L. E. Day. — Preveníing School Failure. Drug Use. and Delinquency Among Low-lncome Children: Effects of a Long-Term Prevention Project in Elementary Schools-: American Journal of Orthopsychiatry 65 (1994).

Programa de promoción de la competencia social Yale-New Haven

Roger Weissberg, Universidad de lllinois en Chicago Evaluación realizada en las escuelas públicas de New Haven (grados 5 al 8) y valorada por observadores independientes e informes de los alumnos y de los maestros comparándolos con un grupo de control.

RESULTADOS

•Mejora en habilidades de solución de problemas.

•Más colaboración con los compañeros.

•Mayor dominio de los impulsos.

•Mejora de la conducta.

•Mejora de la eficacia y de la popularidad interpersonal.

•Aumento de la capacidad de afrontar las situaciones.

•Más habilidad para manejar los problemas interpersonales.

•Mejor control de la ansiedad.

•Menos conductas delictivas.

•Mejora en las habilidades de resolución de conflictos.

Fuentes M. J. Elias y R. P. Weissberg. sSchools-Based Social Competence Promohan as a Primary Prevention Strategy: A Tale of Two Projects>~: Prevention jo Human Services7, 1(1990), págs. 177-200.

M. Caplan, R. P. Weissberg. J. 5. Grober, P. i. Sívo, K. Grady y C. Jacoby, -Social Competence Promotion with lnner-City and Suburban Young Adolescents: Effects of Social Adjustment and Alcohol Use—, Journal of Consulting and

Clinical Psvchologv 60, (1992), págs. 56-63.

Programa de resolución creativa de conflictos

Linda Lantieri, National Center for Resolving Conflict Creatively Program (una iniciativa de Educators for Social Responsibility), New York City.

Evaluación realizada en escuelas de New York City (grado K12) y valorada por maestros antes y después de la realización del programa.

RESULTADOS

•Menos violencia en clase.

•Pocas agresiones verbales en clase.

•Clima más amable.

•Mayor disposición para cooperar.

•Más empatía.

•Mejora en habilidades de comunicación.

Fuentes: Metis Associates, lnc., Tite Resolving Conflict Creatively Program: 1988.

Summary of Significant Findings of RCCP New York Site (New York: Metis Associates, mayo de 1990).

Proyecto de desarrollo de la conciencia social: aprendizaje de resolución de problemas sociales

Maurice Elias, Universidad Rutgers.

Evaluación realizada en escuelas de New Jersey (grado K-6) y valorada por maestros, compañeros de clase y registros escolares, comparándolos con alumnos que no participaron en el proyecto.

RESULTADOS

•Mayor sensibilidad a los sentimientos de los demás.

•Mejor comprensión de las consecuencias de su conducta.

•Mayor capacidad para «valorar» las situaciones interpersonales y planificar acciones adecuadas.

•Mayor autoestima.

•Más conducta prosocial.

•Buscar la ayuda de los compañeros.

•Transición más adecuada a la escuela secundaria.

•Menor conducta antisocial, autodestructiva y socialmente desordenada, aun cuando fuera seguida de ingreso en el instituto.

•Aumento de la capacidad de aprender a aprender.

•Más autocontrol, mayor conciencia social y mejor toma de decislones

sociales tanto dentro como fuera del aula.

Fuentes: M. J. Elias. M. A. Gara. T. F. Schuyler, L. R. Branden-Muller y M. A. Saselle. The Promotion of Social Competence: Longitudinal Síudy of a Preventive School-láased Program—. American Journal of Orthopsvchiarr. v 61(1991), págs. 409-17.

M. J. Elias y J. Clabby, Build¡ng Social Problem Solving Skill. s: Guidelines From a 'juhuol-Based Program (San Francisco: Jossey-Bass. 1992).

PARTE 1: EL CEREBRO EMOCIONAL

Capitulo 1. ¿Para qué sirven las emociones?

Associated Press, 15 de septiembre de 1993.

La reiterada aparición del tema del amor desinteresado en el dominio mitológico nos indica su atemporalidad. Los Jataka, por ejemplo, relatos narrados en Asia durante milenios, constituyen una serie de variaciones sobre el tema del sacrificio de uno mismo.

El amor desinteresado y la supervivencia humana: las teorías evolucionistas que insisten en el valor adaptativo del altruismo han sido resumidas magistralmente por Malcolm Síavin y Daniel Kriegman, en The Adaptative Design of the Human Psyche (Nueva York: Guilford Press, 1992).

Gran parte de esta discusión se basa en el importante ensayo de Paul Ekman, “An Argument for Basic Emotions”, en Cognition and Emotion, 6, 1992, págs. 169-200. Este punto, en particular, procede del ensayo de P. N. Johnson-Laird y K. Oatley que puede encontrarse en el mismo número de la revista.

La muerte de Matilda Crabtree: The New York Times del 11 de noviembre de 1994.

Sólo en las personas adultas: observación de Paul Ekman, Universidad de California, en San Francisco.

Los cambios corporales suscitados por las emociones y su fundamento evolutivo: algunos de estos cambios han sido documentados por Robert W. Levenson, Paul Ekman y Wallace V. Friesen, en “Voluntary Facial Action Generates Emotion-Specific Autonomous Nervous System Activity”, en Psychophysiology, 27.

La lista, extraída tanto de ésta como de otras fuentes, todavía es algo especulativa, de modo que el debate científico en torno a los correlatos biológicos concretos de cada emoción sigue todavía abierto. Ciertos investigadores se inclinan por la hipótesis de que las diferentes emociones se solapan entre sí y que, en este sentido, no existe una diferencia ostensible entre ellas. También hay quienes afirman que los métodos de los que disponemos actualmente para cuantificar los correlatos biológicos de las emociones son demasiado

rudimentarios como para poder discriminar con claridad entre las distintas emociones. Véase, en lo que respecta a este debate, Paul Ekman y Richard Davidson, eds., Fundamental Questions About Emotions, (Nueva York: Oxford University Press, 1994).

Como señala Paul Ekman: « la ira suele ser la emoción más peligrosa y algunos de los principales problemas que aquejan a la sociedad actual están directamente relacionados con su crecimiento desproporcionado. En la actualidad, esta emoción que nos moviliza hacia la lucha ha perdido todo valor adaptativo. Nuestro repertorio emocional se desarrolló en un tiempo en que carecíamos de una tecnología tan poderosa como la que tenemos en la actualidad. Durante la prehistoria, por ejemplo, si alguien sufría un ataque de ira y se le pasaba por la cabeza matar a otra persona, no tenía tantas facilidades para hacerlo como las que tiene en la actualidad» .

Erasmo de Rotterdam, ln Praise of Folly. trad. Eddie Radice (Londres: Penguin, 1971), pág. 87. [Hay traducción castellana, con el titulo Elogio de la locura, Alianza Editorial, Madrid.] 10. Estas respuestas básicas definen lo que podría ser la « vida emocional» —o, más propiamente, « la vida instintiva» — de estas especies. En términos evolutivos, las decisiones más importantes parecen ser las que han resultado fundamentales para la supervivencia. En este sentido, los animales bien —o suficientemente— adaptados lograron sobrevivir y transmitir sus genes. En aquella época ancestral, la vida mental se hallaba limitada a los sentidos y a un repertorio muy restringido de reacciones ante los estímulos, como los que podía recibir una lagartija, una rana, un pájaro o un pez —y quizás un brontosaurio— a lo largo de su vida. Pero el pequeño cerebro de aquellas criaturas todavía no era capaz de albergar lo que hoy entendemos como emoción.

Respecto al sistema límbico y las emociones, véase R. Joseph, The Naked Neuron: Evolution and the Languages of the Brain and Body (Nueva York: Plenum Publishing, 1993); Paul D. MacLean, The Triune Brain in Evolution (Nueva York: Plenum, 1990).

La adaptabilidad y las crías del mono rhesus: véase Ned Kalin, MD. “Aspects of emotion conserved across species”. Departamento de Psicología y Psiquiatría de la Universidad de Wisconsin, preparado con ocasión del MacArthur Affective Neuroscience Meeting (noviembre de 1992).

Capítulo 2. Anatomía de un secuestro emocional

El caso del hombre que carecía de sentimientos ha sido tratado por R. Joseph, op. cii'., pág. 83. Sin embargo, las personas que carecen de amígdala albergan todavía ciertos vestigios de sentimientos (véase Paul Ekman y Richard Davidson, eds. Questions Abow Emofion. Nueva York: Oxford University Press,

. Las diferentes investigaciones realizadas a este respecto tratan de determinar con precisión cuáles son las zonas de la amígdala y de los circuitos relacionados afectados. Aún está lejano el día en que se pronuncie la última palabra sobre la neurología exacta de la emoción.

Al igual que muchos otros neurocientificos, LeDoux trabaja a diferentes niveles, estudiando, por ejemplo, las alteraciones en la conducta de las ratas que acompañan a determinadas lesiones de su cerebro, tratando de establecer minuciosamente cuál es el papel que desempeña cada neurona y diseñando elaborados experimentos con el objeto de provocar un miedo condicionado en ratas cuyos cerebros han sido modificados quirúrgicamente. Tanto estos descubrimientos como otros recogidos en el presente volumen constituyen la última frontera de la investigación neurocientífica y, por este mismo motivo, todavía son algo especulativos, especialmente en lo que se refiere a la posibilidad de permitirnos comprender la vida emocional basándonos en las implicaciones que se derivan de los datos brutos. Pero el trabajo de LeDoux está siendo corroborado por un creciente cuerpo de pruebas aportadas por diferentes neurocientificos que no cejan en su intento de desvelar el entramado neurológico de las emociones. Véase, a este respecto, por ejemplo, Joseph LeDoux, "Sensory Systems and Emotion", lnregrative Psvchiatrv,4, 1986; Josep LeDoux, "Emotion and the Limbic System Concept", Concepts in Neuroscience, 2, 1992.

El neurólogo Paul MeLean fue el primer investigador en adelantar, hace ya más de cuarenta años, la hipótesis de que el sistema limbico es el asiento cerebral de las emociones. En los últimos años, los descubrimientos realizados por LeDoux han permitido pulir el concepto de sistema limbico, demostrando que algunas de sus estructuras, como el hipocampo, por ejemplo, no están directamente involucradas en la respuesta emocional mientras que los circuitos que vinculan a la amígdala con otras regiones del cerebro —especialmente con los lóbulos prefrontales—, desempeñan un papel mucho más decisivo. Y lo que es más, existe el convencimiento creciente de que cada emoción está vinculada a diferentes regiones del cerebro. Sin embargo, la opinión más extendida al respecto considera que no es posible hablar de un único « cerebro emocional» sino de varios sistemas de circuitos que diversifican el control de una determinada emoción a regiones cerebrales muy remotas (aunque, no obstante, coordinadas). En opinión de los neurocientíficos, cuando logremos cartografiar el asiento cerebral de las emociones, cada una de las principales emociones contará con su propia topografía, es decir, con un mapa de las vías neuronales que determinará sus cualidades únicas, si bien la mayoría de estos circuitos se hallan, con toda probabilidad, interrelacionados con estructuras clave del sistema limbico, como la amígdala y el córtex prefrontal. Véase Joseph LeDoux, "Emotional Memory Systems in the Brain", Behavioral and Brain Research, 58. 1993.

El análisis de los circuitos cerebrales de los diferentes niveles del miedo se basa en la excelente síntesis de Jerome Kagan, Galen ls Prophecy (Nueva York: Basic Books, 1994).

En The New York Times del 15 agosto de 1989 escribí acerca de las investigaciones realizadas por Joseph LeDoux. La exposición de este capitulo se basa en las entrevistas que mantuve con LeDoux y en varios de sus artículos, entre los que destacan "Emotional Memory Systems in the Brain", en Behavioral Brain Research, 58, 1993; "Emotion, Memory and the Brain", en Scientífic American, junio de 1994; y "Emotion and the Limbic System Concept", en Concepts in Neuroscience, 2, 1992.

Preferencias inconscientes: véase William Raft Kunst-Wilson y R. B. Zajonc, "Affective Discrimination of Stimuli That Cannot Be Recognized", Science (1 de febrero de 1980).

En lo que se refiere a las opiniones inconscientes, véase John A. Bargh, "First Second: The Preconscious in Social lnteractions", presentado en el congreso de la American Psychological Society, Washington, DC (junio de 1994).

Larry Cahillet al., han tratado el tema de la memoria emocional en "Beta-adrenergic activation and memory for emotional events", en Nature (20 de octubre de 1994).

En lo que respecta a la teoría psicoanalítica y la maduración cerebral, la exposición más exhaustiva sobre los primeros años de vida y las consecuencias emocionales del desarrollo del cerebro puede encontrarse en Alían Sehore, Affect Regulation and the Origin of Self (Hilísdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994).

Peligroso aunque no sepamos de qué se trata: LeDoux, citado en "How Scary Things Get That Way", Science (6 de noviembre de 1992).

La mayor parte de las hipótesis sobre el ajuste neocortical fino de la repuesta emocional han sido aportadas por Ned Kalin, .

Una observación más detenida de la anatomía cerebral demuestra la función reguladora de los lóbulos prefrontales. Gran parte de los datos disponibles apuntan a cierta zona del córtex prefrontal como el asiento en el que confluyen todos —o la mayor parte— de los circuitos corticales implicados en la respuesta emocional. En los seres humanos, las conexiones más poderosas existentes entre el neocórtex y la amígdala se agrupan en torno al lóbulo prefrontal y al lóbulo temporal situados respectivamente en las partes inferior y lateral del lóbulo frontal (el lóbulo temporal desempeña un papel decisivo en la identificación de los objetos). Asimismo, ambas conexiones confluyen en una única proyección, sugiriendo la existencia de una vía rápida y poderosa, una especie de autopista neurológica. La neurona que conecta la amígdala con el córtex prefrontal llega a una región denominada córtex orbitofrontal, una zona decisiva para la valoración de las posibles respuestas emocionales y su posterior corrección.

Elcórtex orbitofrontal recibe señales procedentes tanto de la amígdala como de su propia e intrincada red de proyecciones a través de todo el sistema límbico. Es esta red la que le permite desempeñar su papel regulador de las respuestas emocionales, incluyendo la inhibición de las señales que proceden del cerebro limbico y se dirigen a las diferentes zonas cerebrales. Las conexiones existentes entre el sistema orbitofrontal y el sistema límbico son tan cuantiosas que algunos neurocientíficos han bautizado este sistema con el nombre de « córtex límbico» , la parte pensante del cerebro emocional. Véase, a este respecto, Ned Kalin, "Aspects of Emotion Conserved Across Species" (Departamentos de Psicología y Psiquiatría de la Universidad de Wisconsin), manuscrito inédito preparado para el MacArthur Affective Neuroscience Meeting (noviembre de 1992); y también Alían Sehore, Affect Regulation and the Origin of the Self(Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994).

Pero no sólo existe una conexión estructural entre la amígdala y el córtex prefrontal sino que, como suele ocurrir, también puede hablarse de un auténtico puente bioquímico, puesto que la sección ventromedial del córtex prefrontal y la amígdala presentan una elevada concentración de receptores químicos sensibles a la acción de la serotonina. Este sistema químico cerebral parece desempeñar, entre otras cosas, el papel de favorecer la cooperación, puesto que los monos que presentan una alta concentración de receptores de la serotonina en el circuito amigdalo-prefrontal se muestran « muy sociables» , mientras que los que manifiestan una baja concentración suelen ser hostiles y antagónicos. Véase Antonio Damasio, Descartes'Error (Nueva York: Grosset/Putnam, 1994).

Los estudios realizados con animales demuestran que la lesión de las regiones del córtex prefrontal dificulta la modulación de las señales emocionales procedentes del sistema limbico, con lo cual los animales se vuelven erráticos y explotan de rabia o se acurrucan desbordados por el miedo de un modo impredecible e impulsivo. El brillante neuropsicólogo ruso A. R. Luna propuso, en la década de los treinta, que el córtex prefrontal es la clave del autocontrol y de la represión de los estallidos emocionales. Luna se percató de que los pacientes que tenían dañada esta región se mostraban muy impulsivos y eran propensos a los arrebatos de miedo e ira. Por otra parte, las imágenes de escáneres TEP de veinticuatro hombres y mujeres convictos de crímenes pasionales demostraron que todos ellos tenían una actividad muy pobre en estas mismas áreas del córtex prefrontal.

Buena parte de la investigación realizada sobre los lóbulos lesionados de las ratas la ha llevado a cabo Victor Dennenberg, psicólogo de la Universidad de Connecticut.

Véase, con respecto a la jovialidad y las lesiones del hemisferio izquierdo, G. Gianotti, "Emotional behavior and hemispheric side of lesion", Cortex, 8, 1972.

El caso del paciente feliz ha sido reseñado por Mary K. Morris, del

Departamento de Neurología de la Universidad de Florida, en el lnternational Neurophysiological Society Meeting, 13-16 de febrero, San Antonio.

El córtex prefrontal y la memoria operativa: Lynn D. Selemon et al., “Prefrontal Cortex”, American Journal of Psychiatry, 152, 1995.

El desequilibrio en el funcionamiento de la corteza frontal: véase Philip Harden y Robert Pihí, “Cognitive Funetion, Cardiovascular Reactivity, and Behavior in Boys at High Risk Alcobolism”, en Journal of Abnormal Psychology, 104, 1995.

Córtex prefrontal: Antonio Damasio, Descartes’ Error: Emotion, Reason and the Human Brain (Nueva York: Grosset/Putnam, 1994).

PARTE II: LA NATURALEZA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Capitulo 3. Cuando el listo es tonto

La historia de Jason H. fue recogida en un articulo aparecido en The New York Times del 23 de junio de 1992, titulado “Warning by a Valedictorian Who Faced the Prision”.

Como ha subrayado un observador: Howard Gardner, “Cracking Open the lQ Box”, The American Prospect (invierno de 1995).

Richard Herrnstein y Charles Murray, The Bell Curie: lntelligence and Class Structure in American Life (Nueva York: Free Press, 1994), pág. 66.

George Vaillant, Adaptation to Life (Boston: Little, Brown, 1977). La puntuación media del grupo de Harvard fue de 584 sobre una escala de 800. El doctor Vaillant —actualmente en la Facultad de Medicina de la Universidad de Harvard— me señaló el pobre valor predictivo del éxito de las puntuaciones obtenidas en esta prueba por este grupo de personas aventajadas.

J. K. Felsman y G. E. Vaillant, “Resilient Children as Adults: A 40Year Study”, en E. J. Anderson y B. J. Cohíer, eds., The lnvulnerable Child (Nueva York: Guilford Press. 1987).

El trabajo de Karen Arnold, quien, junto a Terry Denny, llevó a cabo esta investigación en la Universidad de lllinois, fue citado en The Chicago Tribune del 29 de mayo de 1992.

El Proyecto Spectrum: Mara Krechevsky y David Feldman han sido los principales colaboradores de Howard Gardner en el desarrollo de este proyecto.

Entrevisté a Howard Gardner acerca de su concepto de « inteligencias múltiples» con motivo de mi articulo titulado “Rethinking the Value of lntelligence Test”, aparecido en The New York Times Education Supplement del 3 de noviembre de 1986, y en varias ocasiones mas.

La comparación entre los resultados del Cl y las habilidades potenciadas por el Proyecto Spectrum ha sido recogida en un capitulo, escrito en colaboración

con Marta Krechevsky, que puede encontrarse en Multiple lntelligences: The Theory in Practice, de Howard Gardner (Nueva York: Basic Books, 1993). [Hay traducción castellana, con el título Inteligencias múltiples, Editorial Paidós, Barcelona] lt).Este breve resumen ha sido extraído de Howard Gardner. Multiple lntelligences, pág. 9. ll. Howard Gardner y Thomas Hatch. "Multiple lntelligences Go to School", Educational Researcher, 18,8 (1989).

El modelo de la inteligencia emocional fue propuesto por vez primera por Peter Salovey y John D. Mayer, "Emotional lntelligence". lmagination, Cognition and Personalitv, 9(1990), págs. 185-211.

La inteligencia práctica y las habilidades personales: Robert J. Sternberg, Bevond l. Q. (Nueva York: Cambridge University Press, 1985).

La definición básica de la inteligencia emocional puede encontrarse en Emotional lntelligence, de Salovey y Mayer, pág. 189.

El Cl contra la inteligencia emocional: Jack Block, Universidad de California (Berkeley), manuscrito inédito (febrero de 1995). Block utiliza la noción de « adaptabilidad del ego» en lugar del de inteligencia emocional, aunque también subraya que sus rasgos característicos incluyen la autorregulación emocional, el control adaptativo de los impulsos, la sensación de eficacia personal y la inteligencia social. Puesto que éstas son también las principales características de la inteligencia emocional, la adaptabilidad del ego también podría considerarse como un factor determinante de la inteligencia emocional, del mismo modo que las puntuaciones del SAT lo son con respecto al Cl. Block analizó los datos procedentes de un estudio prolongado efectuado sobre cerca de cien chicas y chicos de edad comprendida entre los diez y los veinte años y empleó métodos cstadísticos para probar que la personalidad y los correlatos conductuales de un elevado Cl son independientes de la inteligencia emocional. Pero aunque, en su opinión, bien puede hablarse de una ligera correlación entre el Cl y la adaptabilidad del ego, ambos son, sin embargo, construcciones independientes.

Capítulo 4. Conócete a ti mismo

Mi uso del término conciencia de uno mismo se refiere a un tipo de atención introspectiva a la propia experiencia que a veces recibe el nombre de atencibn plena.

Véase también, a este respecto, Jon Kabat-Zinn, Wherever You Go, There You Are (Nueva York: Hyperion, 1994).

El ego observador: para una comparación comprensiva de la conciencia de uno mismo y la actitud atencional psicoanalítica véase -T Thoughts Without a Thinker, de Mark Epstein (Nueva York: Basic Books,

Epstein destaca que el desarrollo de esta habilidad puede disminuir la conciencia del observador de modo que éste se convierta en « un ego

“desarrollado” más flexible y más fuerte, capaz de hacer frente a todas las facetas de la vida» .

William Styron, Darkness Visible: A Memoir of Madness (Nueva York: Random House, 1990). [Hay traducción castellana. con el titulo Esa visible oscuridad, Editorial Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1996.]

John D. Mayer y Alexander Stevens, “An Emerging Understanding of the Reflective (Meta) Experience of Mood”, manuscrito inédito (1993).

Mayer y Stevens, “An Emerging Understanding”. Algunos de los términos que utilizo para referirme a los diferentes estilos de autoconciencia emocional constituyen adaptaciones de las categorías que aparecen en este artículo.

La intensidad de las emociones: buena parte del trabajo realizado en este campo se debe a Randy Larsen, quien estudió con Dierner y ejerce actualmente en la Universidad de Michigan.

El caso de Gary, el cirujano que carecía de emociones, ha sido referidoporHillel1.Swiller,

“Alexithymia: Treatment Utilizing Combined lndividual and Group Psychoterapy”, en lnternational Journal for Group Psychotherapy, 38, 1(1988), págs. 47-61.

Analfabetismo emocional es una expresión acuñada por M. B. Ercedman y B. S. Sweet, “Some Specific Features of Group Psychoterapy”, en lnternational Journalfor Group Psvchotherapy 4 (1954), págs. 335-368.

Los factores clínicos de la alexitimia han sido descritos por Graeme J. Taylor, “Alexithymia: History of the Concept”, articulo presentado en el encuentro anual de la American Psychiatric Assotiation que tiene lugar en la ciudad de Wahington (mayo de 1986).

La descripción de la alexitimia procede de Peter Sifneos, “Affect, Emotional Conflict, and Deficit:

An Overview”, en Pschoterapyand-Psychosomatics, 56 (1991), págs. 116-122.

El caso de la mujer que no sabia que lloraba procede del articulo de H. Warnes, “Alexithymia, Clinical and Therapeutic Aspects”, en Psychoterapy-and-PsychosOmatics, 46 (1986), págs. 96-104.

Sobre la influencia de las emociones en el razonamiento, véase Damasio, Descartes’Error.

El miedo inconsciente: el estudio acerca de las serpientes procede de Kagan, Galen s Prophecy.

Capítulo 5. Esclavos de la pasión

Para más detalles acerca de la sensación de bienestar y la proporción dc sentimientos negativos y positivos, véase Ed Diener y Randy J. Larsen. “The

Experience of Emotional Well-Being", en Michael Lewis y Jeannette Haviland. eds. Handbook of Emotions (Nueva York: Guilford Press, 1993).

Mi entrevista con Diane Tice acerca de su investigación sobre los recursos que suele emplear la gente para superar los estados de ánimo negativos apareció en diciembre de 1992. Tice publicó, junto a su esposo, Roy Bausmeister, un artículo que recoge sus descubrimientos sobre el enfado que aparece en Daniel Wegner y James Pennebaker, eds. Handbook of Mental Control (V. 5) (Englewoods Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall, 1993).

Los cobradores de deudas: también descritos por Arlie Hochschild, The Managed Hearr (Nueva York: Free Press, 1980).

Los argumentos en contra del enfado y a favor del autocontrol se basan, en gran parte. en Diane Tice y Roy F. Baumeister, "Controlling Anger: Self-lnduced Emotion Change", en Handbook of Mental Control. Véase también Carol Tavris, Anger: The Misunderstood Emorion (Nueva York: Touchstone, 1989).

En "Mental Control of Angry Aggression", Handbook of Mental Control, puede hallarse una amplia descripción acerca de la investigación sobre el enfado.

El paseo como método de relajación se cita en el libro de Tavris, Anger: The Misunderrtood Emotion, pág. 135.

Puede encontrarse una descripción detallada de las estrategias de Redford Williams para dominar la hostilidad en Redford Williams y Virginia Williams, Anger Kills (Nueva York: Times Books, 1993).

Respecto a la falacia de que expresar el enfado contribuye a disiparlo véase, por ejemplo, 5. K. Mallick y B. R. McCandless, "A Study of Catharsis Aggression", en Journal of Personality and Social Psycholo gv, 4(1996). Para un resumen de esta investigación véase Tavns, Anger: The Misunderstood Emotion.

Cuando la descarga del enfado puede ser eficaz: Tavns, Anger.' The Misunderstood Emotion.

Sobre la función de la preocupación, véase Lizabeth Roemer y Thomas Borkovec, "Worry: Unwanted Cognitive Activity That Controls Unwanted Somatic Experience", en Wegner y Pennebaker, Handbook of Mental Control.

El miedo a los gérmenes: véase David Riggs y Edna Foa, "Obsessive-Compulsive Disorder", en Handbook of Psvchological Disorders, de David Barlow, ed. (Nueva York: Guilford Press, 1993).

El caso del paciente preocupado procede de Lizabeth Roemer y Thomas Borkovec," Worry: Unwanted Cognitive Activity That Controls Unwanted Somatic Experience", pág. 221.

En lo que se refiere al tratamiento terapéutico de los trastornos de ansiedad véase, por ejemplo, David Barlow, ed., Clin ical Hondbook of Psychological Disorders (Nueva York: Guilford Press, 1993).

La depresión de Styron: William Styron, Darkness Visible: A Memoir of Madness (Nueva York: Random House, 1990). [Hay traducción castellana, con el

titulo Esa visible oscuridad, Editorial Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1996.] 15. Las preocupaciones de la persona deprimida han sido tratadas por Susan Nolen-Hoeksma, "Sex Differences in Control Depression", en Handbook of Mental Control, pág. 307.

En lo que se refiere a la terapia antidepresiva, véase K. 5. Dobson, "A Meta-analysis of the Efficacy of Cognitive Therapy for Depression", en Journal of Consulting and Clinical Psychology 57 (1989).

Los datos sobre el estudio acerca de las pautas mentales de las personas deprimidas proceden de Richard Wenlaff, "The Mental Control of Depression", en el libro editado por Wegner y Pennebaker Handbook of Mental Control.

Shelley Taylor et al., "Maintaining Positive lllusions in the Face of Negative lnformation", en Journal of Clinical and Social Psychology 8 (1989).

El caso del universitario emocionalmente reprimido procede de Daniel A. Weinberger, "The Construct Validity of the Repressive Coping Style", en J. L. Singer, ed., Repression and Dissociation (Chicago: Chicago University Press, 1990). Weinberger, que desarrolló el concepto de represor emocional en el estudio pionero que realizó junto a Gary F. Schwartz y Richard Davidson, se ha convertido en un investigador de vanguardia sobre este tema.

Capitulo 6. La aptitud maestra.

El terror ante el examen: véase Daniel Goleman, Vital Lies, Simple Truths: The Psychology of Self- Deception (Nueva York: Simon and Sehuster, 1985).

La memoria de trabajo: Alan Baddeley, Working Memory (Oxford: Clarendon Press, 1986).

El córtex prefrontal y la memoria de trabajo: véase Patricia Goldman-Rakic. "Cellular and Circuit Basis of Working Memory in Prefrontal Cortex of Nonhuman Primates", en Progress in Brain Research, 85: y también Daniel Weinberger, "A Connectionist Approach to the Prefrontal Cortex", en Journal of Neuropsvchiatrv, 5(1993).

La motivación y el rendimiento sobresaliente: véase Anders Ericsson. "Expert Performance: lts Structutre and Acquisition", en American Psvclzologist (agosto de 1994).

La superioridad del Cl de los asiáticos: Herrstein and Murray. The Belí Curve.

El Cl y el nivel ocupacional de los asioamericanos: véase James Elynn, Asian-American Achievement Beyond Cl (Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1991).

El estudio de la capacidad de demorar la gratificación en los niños de cuatro años de edad procede de Yuichi Shoda, Walter Mischel y Phihp K. Peake. "Predicting Adolescent Cognitive and Self-regulatory Competencies From Preschool Delay of Gratification"; en Developmental Psvchology, 26.6(1990),

págs. 978-986.

Las puntuaciones del SAT en los niños impulsivos y en los niños autocontrolados: el análisis de los datos del SAT lo realizó Phil Peake, psicólogo del Smith College.

El Cl frente a la demora de la gratificación como predictores de las puntuaciones del SAT: comunicación personal de Phil Peake, psicólogo del Smith College, quien analizó los datos del SAT en el estudio de Walter Mischel sobre la capacidad para posponcr la gratificación.

La impulsividad y la delincuencia: véase el debate de Jack Block, "On the Relation Between lQ, lmpulsivity and Delinquency", en Journal of Abnormal Psychologv, 104 (1995).

La madre preocupada: Timothy A. Brown et al., "Generalized Anxiety Disorder", en David H. Barlow, ed., Clinical Handbook of Psvchological Disorders. (Nueva York: Guilford Press, 1993).

La ansiedad y los controladores de tráfico aéreo: véase W. E. Collins et al., "Relationships of Anxiety Scores to Academy and Field Training Performance of Air Traffic Control Specialist", FAA Office of Aviation Medicine Reports (mayo de 1989).

La ansiedad y el rendimiento académico: véase Bettina Seipp, "Anxiety and Academic Performance: A Meta-analysis", en Anxietv Research,4, 1(1991).

Las personas preocupadas: Richard Metzger et al., "Worry Changes Decision-making: The Effects of Negative Thoughts on Cognitive Processing", en Journal of Clinical Psychologv (enero de 1990).

Ralph Haber y Richard Alpert, "Test Anxiety", en Joarnal of Abnormal and Social Psychology. 13 (1958).

Los estudiantes ansiosos: véase Theodore Chapin. "The Relationship of Trait Anxiety and Academic Performance to Achievement Anxiety"; Journal of College Student Development (mayo de 1989).

Los pensamientos negativos y los resultados de los tests: John Hunsley, "lntemal Dialogue During Academic Examinations", en Cognitive Therapy and Research (diciembre de 1987).

Los experimentadores le dieron: Alice lsen et al., "The influence of Positive Affect on Clinical Problem Solving", en Medical Decision Making (julio-septiembre de 1991).

La esperanza y las malas notas: C. R. Snyder et al., "The Will and the Ways: Development and Validation of an lndividual-Differences Measure of Hope", en Journal of Personality and Social Psychology, 60,4(1991), pág. 579.

Mi entrevista con C. R. Snyder se publicó en el New York Times del 24 de diciembre de 1994.

Los nadadores optimistas: Martin Seligman, Learned Optimism (Nueva York: Knopf, 1991).

Optimismo realista frente a optimismo ingenuo: véase, por ejemplo, Carol Whalen et al., "Optimisme in Children's Judgments of Health and Environmental Risks", en Health Psychologv, 13 (1994).

Mi entrevista con Martin Seligman acerca del optimismo apareció en The New York Times del 3 dc febrero de 1987.

Mi entrevista con Albert Bandura acerca de la autoeficacia apareció en The New York Times del 8 de mayo de 1988.

Mihaly Csikszentmihalyi, "Play and lntrinsic Rewards", en Journal of Humanistic Psychology, 15, 3 (1975).

Mihaly Csikszentmihalyi, Flow: The Psychology of Optimal Experience, la ed. (Nueva York: Harper and Row, 1990).

"Like a waterfa]l": Newsweek del 28 de febrero de 1994.

La entrevista con el doctor Csikszentmihalyi se publicó en The New York Times del 4 de marzo de 1986.

El cerebro en estado de flujo: Jean Hamilton et al. "lntrinsic Enjoyment and Boredom Coping Scales: Validation With Personality, Evoked Potential and Attention Measures", en Personalitv and lndividual Differences, 5,2 (1984).

La activación cortical y la fatiga: Ernest Hartmann, The Functions of Sleep (New Haven: Yale University Press, 1973).

La entrevista con el doctor Csikszentmihalyi se publicó en The New York Tunes del 22 de marzo de 1992.

El estudio sobre el estado de flujo y los estudiantes de matemáticas: Mihaly Csikszentmihalyi e lsabella Csikszentmihalyi, "Optimal Experience and the Uses of Talent", en Optimal Experience.' Psychologícal Studies of Flow in Consciousness (Cambridge University Press, 1988).

Capítulo 7. Las raíces de la empatía

La conciencia de uno mismo y la empatía: véase, por ejemplo, John Mayer y Melissa Kirkpatrick, "Hot lnformation-Processing Becomes More Accurate With Open Emotional Experience" (Universidad de New Hampshire, manuscrito inédito [octubre de 1994]). Véase, asimismo, "Cognitive Operations Associated With lndividual Differences in Affect lntensity", en Journal of Personalty and Social Psychologv, 53 (1987).

Robert Rosenthal et al., "The PONS Test: Measuring Sensitivity to Nonverbal Cues", en P. McReynolds, ed., Advances in Psychological Assessment, (San Francisco: Josser-Bass, 1977).

Stephen Nowicki y Marshall Duke, "A Measure of Nonverbal Social Processing Ability in Children Between the Ages of 6 and l0— ponencia presentada en el encuentro de la American Psychological Society (1989).

Las madres que actuaban como investigadoras fucron adiestradas para este

cometido por Manan Radke-Yarrow y Carolyn Zahn-Waxler en el Laboratorio de Psicología Evolutiva del National lnstitute of Mental Health.

Escribí acerca de la empatía, sus raíces evolutivas y su neurología en un artículo aparecido en The New York Times (28 de marzo de 1989).

El desarrollo de la empatia de los niños: Manan Radke-Yarrow y Carolyn Zahn-Waxler, “Roots, Motives and Patterns in Children's Protosocial Behavior”, en Ervin Staub et al. ed., Development and Maintenance of Protosocial Behavior (Nueva York: Plenum, 1984).

Daniel Stern, The lnterpersonal World of the lnfant (Nueva York: Basic Books, 1987), pág. 30. [Hay traducción castellana, con el título El mundo interpersonal del infante, Editorial Paidós, Barcelona.] 8.Stern, op. cit.

La descripción de los niños deprimidos procede de Jeffrey Pickens y Tiffany Field, “Facial Expressivity in lnfants of Depressed Mothers”, en Developmental Psychologv, 29,6 (1993).

El estudio de los violadores de niños lo realizó Robert Prentky, un psicólogo de Philadelphia.

La empatia en los pacientes borderline: “Giftedness and Psychological Abuse in Borderline Personality Disorder: Their Relevance to Genesis and Treatment”, Journal of Persona lirv Disorders, 6 (1992).

Leslie Brothers, “A Biological Perspective on Empathy”, en American Journal of Psychiatry, 146,1(1989).

Brothers, “A Biological Perspective”, pág. 16.

La fisiología de la empatia: Robert Levenson y Anna Ruef, “Empathy: A Physiological Substrate”, Journal of Personalitv and Social Psychology, 63,2 (1992).

Martin L. Hoffman, “Empathy. Social Cognition, and Moral Action”, en W. Kurtines y J. Gerwitz, eds., Moral Behavior and Development: Advances in Theorv, Research, and Applications (Nueva York: John Wiley and Sons, 1984).

Los estudios sobre las relaciones entre la empatía y la ética proceden de Hoffman, “Empathy, Social Cognition, and Moral Action”.

Escribí sobre el ciclo emocional que culmina en el delito sexual en The New York Times del 14 de abril de 1992. Los datos proceden de William Pithers, psicólogo del Department of Corrections de Vermont.

La naturaleza de la psicopatía se describe con más detalle en un artículo que publiqué en The New York Times el 7 de julio de 1987. La mayoría de los datos que se recogen en dicho artículo proceden del trabajo de Robert Hare, psicopatólogo de la Universidad de la Columbia Británica.

Leon Bing, Do or Die (Nueva York: HarperCollins, 1991).

Los maridos que golpean a sus esposas: Neil S. Jacobson, “Affect, Verbal Content, and Psychophysiology in the Arguments of Couples With a Violent Husband”, en Journal of Clinical and Consulting Psychology (Julio de 1994).

El hecho de que los psicópatas no sientan miedo se hace evidente cuando están a punto de recibir un shock. Afirman lo contrario Christopher Patrick et al., en "Emotion in the Criminal Psychopath: Fear lmaging Process", en Journal of Abnormal Psvchology, 103 (1994), una de las réplicas más recientes a este efecto.

Capitulo 8. Las artes sociales

El intercambio entre Jay y Len se ha extraído de Judy Dunn y Jane Brown. "Relationships. Talk About Feelings, and the Development of Affect Regulation in Early Childhood", en Judy Garber y Kenneth A. Dodge. eds., The Development of Emotion Regulation and Dvsregulation (Cambridge: Cambridge University Press, 1991). Las añadiduras dramáticas son mias.

Las reglas para el despliegue de roles están en Paul Ekman y Wallace Friesen, Unmasking the Face (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1975).

Monjes en el fragor de la batalla: la historia se ha sido extraído de David Busch, "Culture Cuí-de- sae", en Arizona State Universitv Research (primavera/verano 1994).

El estudio sobre la transmisión de estados de ánimo lo ha recogido Ellen Sullins en el número correspondiente al mes de abril de 1991 de la revista Persona lity and Social Psychology Bulletin.

Los estudios sobre la transmisión del estado de ánimo y la sincronicidad proceden de Frank Beruieri, psicólogo de la Univesidad del Estado de Oregón. Escribí sobre el trabajo de Bernieri en The New York Times. El grueso de los resultados de esta investigación se recoge en Frank Bernieri y Robert Rosenthal, "lnterpersonal Coordination, Behavior Matching and lnterpersonal Synchrony", en Robert Feldman y Bernard Rime, eds., Fundamentals of Non verbal Behavior (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

La teoría de la movilización de las emociones la han propuesto Bernieri y Rosenthal, Fundamentals of Non verbal Behavior.

Tomas Hatch, "Social lntelligence in Young Children", ponencia presentada en la conferencia anual de la American Psychological Association (1990).

Los camaleones sociales: Mark Snyder, "lmpression Management: The Self in Social lnteraction", en L. S. Wrightsman y K. Deaux, Social Psychology in the '80s (Monterey, California: Brooks/Cole, 1981).

E. Lakin Phillips, The Social Skills Basis of Psychopathology (Nueva York: Grune and Stratton, 1978), pág. 140.

Los trastornos del aprendizaje no verbal: Stephen Nowicki y Marshall Duke, Helping the Cbild Who Doens 't FU ln (Atlanta: Peachtree Publishers, 1992). Véase también Byron Rourke, Nonverbal Learning Disabilities (Nueva York:

Guilford Press, 1989).

Nowicki y Duke, Helping the Child Who Doesn't Fit ln.

Este intercambio y la revisión de la investigación sobre la forma de entrar en un grupo procede de Martha Putallaz y Aviva Wasserman, "Children's Entry Behavior", en Steven Asher y John Coie, eds., Peer Rejection in Cbildhood (Nueva York: Cambridge University Press, 1990).

Putallaz y Wasserman, "Children's Entry Behavior".

Hatch, "Social lntelligence in Young Children".

La historia de Terry Dobson sobre el japonés borracho y el anciano se ha utilizado con permiso expreso de Dobson. Esta misma historia también la han referido Ram Dass y Paul Gorman en How Can 1 Help? (Nueva York: Alfred A. Knopf, 1985), págs. 167-171.

PARTE III: INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADA

Capitulo 9. Enemigos íntimos

Hay muchos modos de calcular el porcentaje de divorcios y el método estadístico empleado determinará el resultado que se obtenga. Por ejemplo, ciertos métodos arrojan unas cifras que rozan el 50%.

Cuando se trata de calcular el número total de divorcios en un determinado año, el punto más alto parece haberse alcanzado en la década de los ochenta. No obstante, las estadísticas que cito en el presente capítulo no se basan en el número de divorcios que se produzcan en un año determinado sino en la probabilidad de que los matrimonios que se celebren en un determinado año acaben en divorcio. En ese último sentido, las estadísticas realizadas durante el siglo XX muestran una escalada creciente. Para más detalles véase John Gottman, What Predicts Divorce. The Relationships Between Marital Processes and Marital Outcomes (Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, lnc. 1993).

Los diferentes mundos de las niñas y de los niños: Eleanor Maccoby y C. N. Jacklin, "Gender Segregation in Childhood", en H. Reese ed., Advances in Child Development and Behavior (Nueva York: Academic Press, 1987).

Compañeros de juego del mismo sexo: John Gottman, "Same and Cross Sex Friendships in Young Children", en J. Gottman y J. Parker, eds., Conversation of Friends (Nueva York: Cambridge University Press, 1986).

Tanto éste como el resumen que sigue sobre las diferencias sexuales en la socialización de las emociones se basan en la excelente revisión realizada por Leslie R. Brody y Judith A. Hall, "Gender and Emotion", en Michael Lewis y Jcannette Haviland, eds., Handbook of Emotions (Nueva York: Guilford Press, 1993).

Brody y Hall. "Gender and Emotion", pág. 456.

Las muchachas y el arte de la agresividad: Robert B. Cairns y Beverley D. Cairns. Lifelines and Risk (Nueva York: Cambridge University Press, 1994).

Brody y Hall, "Gender and Emotion", pág. 454.

Los descubrimientos sobre las diferencias emocionales entre ambos sexos son revisados por Brody y Hall en "Gender and Emotion".

La importancia de la buena comunicación para las mujeres ha sido reseñada por Mark H. Davis y Alan Oathout, "Maintenance of Satisfaction in Romantic Relationships: Empathy and Relational Competence". Journal of Personality and Social Psvchologv,53.2 (1987). págs. 397-4 10.

El estudio sobre las quejas de las esposas y de los maridos: véase Robert J. Sternberg, "Triangulating Love", en Robert J. Sternberg y Michael Barnes. eds., The Psvcbologv of Love (New Haven: Yale University Press, 1988).

Lectura de las caras tristes: esta investigación la ha realizado el doctor Ruben C. Gur, de la Facultad de Medicina de la Universidad de Pennsylvania.

La conversación entre Fred e lngrid procede de Gottman, What Predicts Divorce. pág. 84.

Hay dos libros que describen en detalle la investigación sobre el matrimonio realizada por Gottman y sus colegas de la Universidad dc W'ashington: Why Marria ges Succeed or Fail (Nueva York: Simon and Schuster, 1994) y What Predicts the Divorce.

El atrincheramiento: Gottman, What Predicts the Divorce.

Los pensamientos tóxicos: Aaron Beck, Love ls Never Enough (Nueva York: Harper and Row, 1988), págs. 145-146. [Hay traducción castellana, con título Con el amor no basta, Editorial Paidós, Barcelona, 1990.] 16. Las pautas mentales de las parejas conflictivas: Gottman, WhatPredicts the Divorce.

Las distorsiones del pensamiento de los maridos violentos han sido analizadas por Amy Holtzworth-Munroe y Glenn Hutchinson en "Attributing Negative lntent to Wife Behavior: The Attributions of Maritally Violent Versus Nonviolent Men", en Journal of Abnormal Psychology, 102, 2 (1993), págs. 206-211. En lo que se refiere a la suspicacia de los varones sexualmente agresivos, véase Neil Malamuth y Lisa Brown, "Sexually Aggresive Men's Perceptions of Women's Communications", en Journal of Personalitv and Social Psychology, 67 (1994).

Los maridos agresivos: según los especialistas, existen tres tipos de maridos que agreden a sus esposas, los que raramente lo hacen, los que lo hacen de manera compulsiva cuando montan en cólera y los que lo hacen de manera fría y calculada. La terapia sólo parece ser de alguna utilidad en los dos casos primeros. Véase, a este respecto, Neil Jacobson et al., Clinical Handbook of Marital Therapv (Nueva York: Guilford Press, 1994).

El desbordamiento: Gottman, Wbat Predicrs tbe Divorce.

Alos maridos no les gustan las peleas: Robert Levenson et al. "The lnfluence of Age and Gender on Affect, Physiology and Their lnterrelations: A Study of

Long-term Marriages”, en Journal of Personaliry and Social Psvchologv, 67 (1994).

El desbordamiento emocional de los esposos: Gottman, What Predicts Divorce.

Los hombres se cierran en sí mismos y las mujeres critican: Gottman, What Predicts Divorce.

“Wife Charged with Shooting Husband Over Football on TV”. The New York Times del 3 de noviembre de 1993.

Las « buenas peleas» : Gottman, What Predicts Divorce.

La incapacidad de las parejas para la reconciliación: Gottman. What Predicts Divorce.

Los cuatro pasos que conducen a una « buena pelea» se han extraído de Gottman, Wby Marria ges Succeed or Fail.

La monitorización del pulso: Gottman, ibid.

La captura de los pensamientos negativos: Beck, Love is Never Enough. [Hay traducción castellana, con el título Con el amor no basta, Editorial Paidós, Barcelona. 1990.] 29. « Reflejar» : Harville Hendrix, Getting the Love You Want (Nueva York: Henry Holt, 1988).

Capítulo 10. Ejecutivos con corazón

El accidente del piloto que intimidaba a su tripulación: Carl Lavin, “When Moods Affect Safety: Comunications in a Cockpit Mean a Lot a Few Miles Up”, en The New York Times del 26 de junio de 1994.

La encuesta a 250 ejecutivos procede de Michael Maccoby, “The Corporate Climber Has to Find His Heart”, en Fortune (diciembre de 1976).

Conversación con Zuboff (junio de 1994): En lo que se refiere al impacto de las tecnologías de la información, véase su libro ln the Age of the Smart Machine (Nueva York: Basic Books, 1991).

La historia del vicepresidente sarcástico me la narró Hendrie Weinsmger, psicólogo en la UCLA Graduate School of Business y autor del libro The Crmcal Edge: How to Criticize Up and Down the Organizarion andMake it Pnv 0ff (Boston: Little, Brown, 1989).

La encuesta sobre las ocasiones en que los directivos perdían los estribos fue realizada por Robert Baron, psicólogo del RensseJaer Polytechnic lnstitute, a quien entrevisté para e] New York Times del ll de septiembre de 1990.

La crítica como origen de los conflictos: Robert Baron, “Countering the Effects of Destructive Criticism: The Relative Efficacy of Four lnterventions”, en Journal Of Applied Psvcholo gv. 73,3(1990).

Las críticas vagas y las críticas concretas: Harry Levinson, “Feedback to Subordinates” en Harry Levinson. Addendum lo the Levinson Letter, Levinson

lnstitute, Waltham, MA (1992).

El cambio del rostro de la fuerza laboral: la encuesta a 645 compañías nacionales efectuada por los consejeros de dirección de Towers Perrin en Maniatan, la recogió The New York Times el 26 de agosto de 1990.

Las raíces del odio: Vamik Volkan, The Need to Have Enemies and Alljes (Northvale, Nueva Jersey: Jason Aronson, 1988).

Mi entrevista con Thomas Pettigrew se publicó en The New York Times del l2demayode 1987.

Los estereotipos y los prejuicios sutiles: Samuel Gaertner y John Davidio Prejudice, Discrimination and Racism (Nueva York: Academic Press, 1987).

Los prejuicios sutiles: Gaertner y Davidio, Prejudice, Discrimination, and Racism.

Relman: citado por Howard Kohn, "Service With a Sneer", en The New York Times Sunday Magazine del 11 de noviembre de 1994.

IBM: "Responding to a Diverse Work Force", The New York Times del 26 de agosto de 1990.

El poder de llamar a las cosas por su nombre: Fleteher Blanchard, "Reducing the Expression of Racial Prejudice", en Psvchological Science (vol. 2, 1991).

La ruptura de los estereotipos: Gaertner y Davidio, Prejudice, Discrimination, and Racism.

Equipos: Peter Drucker, "The Age of Social Transformation", en The Atlaníic Monthlv (noviembre de 1994).

El concepto de inteligencia grupal procede de Wendy Williams y Robert Sternberg, "Group lntelligence: Why Some Groups Are Better Than Others", lntelligence (1988).

El estudio de los trabajadores «estrella» de los Laboratorios Bell ha sido recogido por Robert Kelley y Janet Caplan, "How Belí Labs Creates Star Performers", Harvard Bussiness Review (julio-agosto de 1993).

La utilidad de las redes informales de trabajo la ha subrayado David Krackhardt y Jeffrey R. Hanson, "lnformal Networks: The Company Behind the Chart", Harvard Bussiness Review (julio-agosto de 1993), pág. 104.

Capitulo 11. La mente y la medicina

El sistema inmunológico como «cerebro del cuerpo»: Francisco Varela, Third Mmd and Life Meeting. Dharamsala, lndia (diciembre de 1990).

Mensajeros químicos entre el cerebro y el sistema inmunológico: Robert Ader et al., psychoneuroimmunology, 2ª edición (San Diego: Academic Press, 1990).

La relación existente entre el sistema nervioso y las células inmunológicas:

David Felten et al., “Noradrenergic Sympathetic lnnervation of Lymphoid Tissue”, Joarnal of lmmunology, 135 (1985).

Las hormonas y la función inmunológica: B. 5. Ravin et al. “Bidirectional lnteraction Between the Central Nervous System and the lmmune System”, en Critical Reviews in lmmunology. 9 (4), (1989), págs. 279-312.

Las relaciones existentes entre el cerebro y el sistema inmunológico: véase, por ejemplo, Steven B. Maier et al., “Psychoneuroimmunology”, American Psychologist (diciembre de 1994).

Lasemociones tóxicas: Howard Friedman y 5. Boothby-KewlCy, “The Disease-Prone Personality: A Meta-Analytic View”, American Psychologist, 42 (1987). Este amplio análisis de diferentes estudios utilizó un « metaanálisis» , una técnica que permite analizar estadísticamente los resultados de varios estudios diferentes en un contexo mucho más amplio. El mayor número de casos estudiados permite así que puedan identificarse más fácilmente implicaciones que suelen pasar inadvertidas en los estudios más limitados.

Los escépticos argumentan que el retrato emocional que suele acompañar a una mayor incidencia de la enfermedad refleja el perfil caracteristico del neurótico —ansiedad, depresión y abatimiento emocional—. y que el gran peso de la enfermedad que recogen estos estudios no se debe tanto a un hecho clínico como a la tendencia que manifiestan estos enfermos a lamentarse, quejarse y exagerar la gravedad de sus síntomas. Por el contrario, Friedman y otros aducen que lo que demuestra la relación existente entre emoción y enfermedad no es la investigación sobre las quejas de los pacientes las pruebas médicas y de las evaluaciones clínicas de los síntomas objetivos de la enfermedad, que son los que, en última instancia, determinan su gravedad. Por supuesto, siempre existe la posibilidad de que el aumento de la angustia sea el resultado de la misma condición clínica o que incluso la precipite pero, por esta misma razón, los datos más fiables son los que se derivan de los estudios prospectivos en los que se evalúan los estados emocionales antes de que se manifieste la enfermedad.

Gail lronson et al., “ Effects of Anger on Left Ventricular Ejection Fraction in Coronary Artery Disease”, en The American Joarnal of Cardiolo gv, 70, 1992. La eficacia del bombeo cardíaco —también llamada « fracción de eyección» — mide la capacidad del corazón para bombear la sangre desde el ventrículo izquierdo hasta las arterias, cuantificando el porcentaje de sangre ventricular impulsada por cada latido. En el caso de las enfermedades coronarias, el descenso de la eficiencia del bombeo señala el debilitamiento del músculo cardíaco.

Algunas de las doce investigaciones orientadas a desvelar las relaciones existentes entre la hostilidad y la muerte por enfermedad cardíaca no han acertado a encontrar ninguna relación evidente.

Esto, sin embargo, puede deberse tanto al método empleado (por ejemplo, el

uso de una escala muy poco sensible a la hostilidad) como a la sutileza del efecto en cuestión. La mayoría de muertes causadas por la hostilidad parece ocurrir en la mitad de la vida, y si un estudio no es capaz de seguir y determinar las causas de la muerte durante este periodo, no podrá advertir esta relación.

La hostilidad y las enfermedades cardíacas: Redford Williams, The Trusting Heart (Nueva York: Times Books, Random House, 1989).

Peter Kaufman: mi entrevista con el doctor Kaufman apareció en The New York Times del 1 de septiembre de 1992.

El estudio de Stanford sobre la irritabilidad y un segundo ataque al corazón: Carl Thoreson, presentado en el lnternational Congress of Behavioral Medicine, Uppsala, Suecia (julio de 1990).

Lynda H. Powell, "Emotional Arousal as a Predictor of Long-Term Mortality and Morbidity in Post M. l. Men", en Circulation, vol. 82, n0 4, suplemento lll, octubre de 1990.

Murray A. Mittleman, "Triggering of Myocardial lnfarction Onset by Episodes of Anger", en Circulation, vol. 89, n° 2 (1994).

La represión del enfado aumenta la tensión arterial: Robert Levenson, "Can We Control Our Emotions, an How Does Such Control Change an Emotional Episode?", en Richard Davidson y Paul Ekman, eds., Fundamental Questions About Emotions (Nueva York: Oxford University Press, 1995).

El estilo personal hostil: escribí acerca de la investigación realizada por Redford Williams sobre el enojo y el corazón en The New York Times Good Health Magazine del 16 de abril de 1989.

Reducción del 44% en la incidencia de un segundo ataque cardíaco: Thoreson, op. cit.

El programa del doctor Williams para controlar el enfado: Williams, The Trusting Heart.

La mujer preocupada: Timothy Brown et al., "Generalized Anxiety Disorder", en David H. Barlow, ed., Clinical Handbook of Psychological Disorders (Nueva York: Guilford Press, 1993).

Estrés y metástasis: Bruce McEwen y Eliot Stellar, "Stress and the lndividual Mechanisms Leading to Disease", en Archives of lnternal Medicine, 153 (27 de septiembre de 1993). El estudio al que se refieren los autores de este artículo es obra de M. Robertson y J. Ritz, "Biology and Clinical Relevance of Human Natural Killer Celís", en Blood , 76(1990).

Existen múltiples razones, aparte de las meramente biológicas, que explican por qué las personas estresadas son más vulnerables a la enfermedad. Una de ellas es que las alternativas que más suelen utilizarse para tratar de disipar la ansiedad —como, por ejemplo, fumar, beber o comer copiosamente— son, en sí mismas, insanas. Otra razón es que la preocupación y la ansiedad constantes pueden provocar que la persona pierda el sueño o se muestre reacia a seguir el

tratamiento médico que se le ha recetado, todo lo cual no hace sino contribuir a prolongar la enfermedad. Pero lo más probable es que, en lo que se refiere a la relación entre el estrés y la enfermedad, todos estos factores actúen conjuntamente.

El estrés debilita el sistema inmunológico: en una determinada investigación sobre el estrés realizada con estudiantes de medicina, éstos no sólo manifestaron un escaso control inmunológico frente al virus del herpes sino también un descenso en la capacidad de los glóbulos blancos para acabar con las células infecciosas, así como Al un incremento paralelo de los niveles de una sustancia asociada a la disminución de la capacidad inmunológica de los linfocitos. Véase, a este respecto, Ronald Glaser y Janice Kiecolt-Glaser, “Stress-Associated Depression in Cellular lmmunity”, Brain, Behavior, and lmmunit-v, 1 (1987). No obstante, la mayor parte de las investigaciones que han tratado de demostrar la relación entre el estrés y el debilitamiento de las defensas inmunológicas no dejan suficientemente claro que estos niveles disminuyan tanto como para comportar un riesgo clínico.

Estrés y resfriado: Sheldon Cohen et al., “Psychological Stress and Susceptibility to the Common Cold”, en New England Joarnal of Medicine, 325 (1991).

Los contratiempos de la vida cotidiana y la infección: Arthur Stone ct al., “Secretory lgA as a Measure of lmmunocompetence”, en Journal of Human Srress. 13 (1987). En otro estudio, 246 esposos, viudas y niños mantuvieron un control diario de las tensiones que se producían en su vida familiar durante un episodio de gripe. Aquéllos que tenían crisis familares más frecuentes también manifestaban una tasa más alta de gripe, determinada en función de los días con fiebre y de los niveles de anticuerpos. Véase R. D. Clover et al., “Family Functioning and Stress as Predictors of lnfluenza B lnfection”. Journal of Familv Practice, 28 (mayo de 1989).

El estrés y la infección del virus del herpes: véanse en este sentido, los estudios llevados a cabo por Ronald Glaser y Janice KiecoltGlaser, entre los que cabe destacar “Psychological lnfluences on lmmunity”, en American Psychologist, 43 (1988). La relación existente entre el herpes y el estrés es tan evidente que se ha podido demostrar mediante un estudio de tan sólo diez pacientes en el que se utilizó la erupción del herpes como medida. El estudio demostró que cuanto mayor eran la ansiedad, las disputas y el estrés manifestado por los pacientes, mayor era también la tendencia a sufrir erupciones de herpes en las semanas siguientes; mientras que, en los períodos más plácidos de la vida de estos pacientes, el herpes se mantenía en estado latente. Véase también H. E. Schmidt et al., “Stress as a Precipitating Factor in Subjects With Recurrent Herpes Labialis”, en Journal of Family Practice, 20 (1985).

La ansiedad y la enfermedad cardíaca en la mujer: Carl Thoreson, artículo

presentado en el Congress of Behavioral Medicine, Uppsala. Suecia (julio de 1990). La ansiedad también desempeña un papel fundamental en el desarrollo de una enfermedad coronaria en los hombres. En un estudio llevado a cabo en la Facultad de Medicina de la Universidad de Alabama se evaluaron 1.123 mujeres y hombres, de edades comprendidas entre los cuarenta y cinco y los setenta y siete años, para tratar de determinar su perfil emocional. En el seguimiento que se efectuó veinte años después, los hombres más predispuestos a la ansiedad y las preocupaciones manifestaban, con gran diferencia, mayores indices de hipertensión. Véase Abraham Markowitz et al., Journal of the American Medical Association (14 de noviembre de 1993).

El estrés y el cáncer colorrectal: Joseph C. Courtney et al., "Stressful Life Events and the Risk of Colorectal Cancer", en Epidemiology, 4 (5), (septiembre de 1993).

El uso de la relajación para contrarrestar los síntomas derivados del estrés: Daniel Goleman y Joel Gurin, Mmd Body Medicine (Nueva York: Consumer Reports BookslSt. Martin's Press, 1993).

La depresión y la enfermedad: Véase Seymour Reichlin, «Neuroendocrine-lmmune lnteractions», en New England Journal of Medicine (21 de octubre de 1993).

Trasplante de médula ósea: citado por James Strain, "Cost Offset From a Psychiatric Consultation-LiaisOn lntervention With Elderly Hip Fracture Patients" en American Jaurnal of Psychiatry, 148 (1991).

Howard Burton et al., "The Relationship of Depression to Survival in Chronic Renal Failure", en Psychosomatic Medicine (marzo de 1986).

La desesperación y la muerte por ataque cardíaco: Robert Anda et al., "Depressed Affect Hopelessness and the Risk of lschemic Heart Disease in a Cohort of U. S. Adults", en Epidemiology (julio de 1993).

La depresión y el ataque cardíaco: Nancy Frasure-Smith et al. "Depression Following Myocardial lnfarction", en Journal of the American Medical Association (20 de octubre de 1993).

Depresión y enfermedades múltiples: el doctor Michael von Korff, psiquiatra de la Universidad de Washington que llevó a cabo el estudio, me confesaba, con respecto de aquellos pacientes para los que llegar con vida al día siguiente constituye un tremendo desafio: «el tratamiento de la depresión permite comprobar que los pacientes mejoran al margen de los cambios en su condición clínica. Si uno se halla deprimido no cabe duda de que los síntomas le parecerán más graves. Sufrir una enfermedad crónica constituye todo un reto adaptativo y, en el caso de que uno se halle deprimido, no podrá cuidar adecuadamente de sí mismo. Pero cuando uno se halla suficientemente motivado, dispone de energía y tiene la autoestima elevada —factores, todos ellos, ausentes en la depresión— uno puede adaptarse considerablemente bien hasta a las más graves

incapacitaciones» .

El optimismo y el bvpass: Chris Peterson et al., Learned Helplessness: A Theorv ftr the Age oJ Personal Control (Nueva York: Oxford University Press. 1993).

Lesiones en la columna vertebral y esperanza: Timothy Elliott et al., “Negotiating Reality After Physical Loss: Hope, Depression, and Disability”, en Journal of Persona lirv and Social Psvchology. 61,4 (1991).

Los riesgos médicos del aislamiento social: véase, en este sentido, James House et al., “Social Relationships and Health”, en Science (29 de julio de 1988). Véase también una conclusión similar de Carol Smith et al., “Meta-Analysis of the Associations Between Social Support and Health Outcomes”, en Journal of Behavioral Medicine (1994).

La soledad y el riesgo de mortalidad: otros estudios sugieren la intervención de un mecanismo biológico. Estos descubrimientos, citados por House en “Social Relationships and Health”, han demostrado que la mera presencia de otra persona puede reducir la ansiedad y el malestar físico de las personas ingresadas en una unidad de cuidados intensivos. También se ha descubierto que el reconfortante efecto que supone la presencia de otra persona no sólo puede disminuir la tensión arterial y la frecuencia cardíaca sino también la secreción de ácidos grasos que bloquean las arterias. Una de las hipótesis adelantadas para tratar de explicar el saludable efecto del contacto social sugiere la intervención de un mecanismo cerebral.

Esta teoría apunta a los datos procedentes de los estudios sobre animales que muestran los efectos calmantes de la activación de la región posterior del hipotálamo, una de las áreas del sistema limbico que tiene abundantes conexiones con la amígdala. Según esta teoría, la reconfortante presencia de otra persona inhibe la actividad limbica, disminuyendo la secreción de acetilcolina, cortisol y catecolaminas, todos ellos agentes neuroquimicos que afectan directamente a la aceleración de la respiración, el ritmo cardíaco y otros síntomas fisiológicos del estrés.

Strain, “Cost Offset”.

La supervivencia a los ataques cardíacos y el apoyo emocional: Lisa Berkman et al., “Emotional Support and Survival After Myocardial lnfaretion, A Prospective Population Based Study of the Elderly”, en Annals of lnternal Medicine (15 de diciembre de 1992).

El estudio sueco: Annika Rosengren et al., “Stressful LifeEvents Social Support and Mortality in Men Born in l933”. en British Medical journal (19 de octubre de 1993).

Las disputas matrimoniales y el sistema inmunológico: Janice Kiecolt-Glaseret al., “Marital Quality, Marital Disruption, and immune Function”, en PsvchosomaticMedicine, 49 (1987).

La entrevista con John Cacioppo se publicó en The New York Times del 15 de diciembre de 1992.

La expresión de los pensamientos perturbadores: James Pennebaker, “Putting Stress lnto Words: Helth, Linguistic and Therapeutic lmplications”, ponencia presentada en el encuentro de la American Psychological Association, Washington, DC (1992).

La psicoterapia y la mejora en la condición clínica: Lester Luborsky et al., “ls Psychotherapy Good for Your Health?”, ponencia presentada en el encuentro anual de la American Psychological Association, Washington, DC (1993).

Grupos de apoyo para enfermos de cáncer: David Spiegel et al., “Effect of Psychosocial Treatment on Survival of Patients with Metastatic Breast Cancer”, en Lancet, n0 8668, u (1989).

Preguntas de los pacientes: este descubrimiento lo citó el doctor Steven Cohen-Cole, psiquiatra de la Emory University, cuando le entrevisté para The New York Times del 13 de noviembre de 1991.

Información completa: por ejemplo, el programa Planetree del Pacific Presbyterian Hospital de San Francisco informa sobre cualquier tema médico a toda persona que lo solicite.

Pacientes más competentes: el doctor Mack Lipkin, jr., de la Facultad de Medicina de la Universidad de Nueva York, ha desarrollado un programa a este respecto.

Escribí acerca de la necesidad de una preparación emocional para cualquier intervención quirúrgica en The New York Times del 10 de diciembre de 1987.

En lo que se refiere a los cuidados por parte de los familiares en el hospital, nuevamente el programa Planetree es un modelo que seguir, al igual que los hogares de Ronald McDonald, en donde se permite que los parientes puedan quedarse cerca del hospital en el que están ingresados sus hijos.

Atención plena y medicina: véase Jon Kabat-Zinn, Fulí Catastrophe Living (Nueva York: Delacorte, 1991).

Programa para invertir el curso de la enfermedad cardíaca: véase Dean Ornish, Doctor Dean Ornish 's Program for Reversing Heart Disease (Nueva York: Ballantine, 1991).

Medicina basada en la relación: Health Professions Education and Relationship-Centered Care. lnforme del Pew-Fetzer Task Force on Advancing Psychosocial Health Education, Pew Health Professions Comission and Eetzer lnstitute (The Center of Health Professions, Universidad de California. San Francisco). (Agosto de 1994).

Abandonar pronto el hospital: Strain. “Cost Offset”.

No es ético que los pacientes del corazón no reciban tratamiento para la depresión: Redford Williams y Margaret Chesney. “Psychosocial Factors and Prognosis in Established Coronary Heart Disease”, en Joarnal ojthc American

Medical Association (20 de octubre de 1993).

Carta abierta a un cirujano: A. Stanley Kramer. "A Prescription for Healing" en Newsweek del 7 dc junio de 1993.

PARTE IV: UNA PUERTA ABIERTA A LA OPORTUNIDAD

Capítulo 12. El crisol familiar

Leslie y el videojuego: Beverly Wilson y John Gottman. "Marital Conflict and Parenting: The Role of Negativity in Families" en M. H. Borstein, ed. Handhook of Parenting. vol. 4 (Hilísdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum. 1994).

La investigación sobre el papel que desempeñan las emociones en la vida familiar es una prolongación de los estudios sobre la pareja realizados por John Gottman que hemos revisado en el capítulo 9. Véase también, en este mismo sentido, Carole Hooven. Lynn Katz y John Gottman, "The Family as a Meta-emotion Culture", Cognition and Emotion (primavera de 1994).

Las ventajas de unos padres emocionalmente competentes: Hooven, Katz and Gottman. "The Family as a Meta-emotion Culture".

Los niños optimistas: T. Berry Brazelton. prefacio a Heart Start: The Emotional Foundations of School Readiness (Arlington, VA: National Center for Clinical lnfant Programs. 1982).

Los predictores emocionales del éxito académico: Heart Start.

Los ingredientes clave del rendimiento escolar: Heart Start, pág. 7.

Hijos y madres: Heart Start, pág. 9.

Los perjuicios del descuido: M. Erikson et al., "The Relationship Between Quality of Attachment and Behavior Problems in Preschool in a High-Risk Sample", en 1. Betherton y E. Waters. eds., Monographs of the Society of Research in Child Development. 50, serie n 209.

La extraordinaria importancia de las lecciones aprendidas en la infancia temprana: Heart Start, pág. 13.

El seguimiento de los niños agresivos: L. R. Huesman, Leonard Eron y Patty Warnicke-Yarmel, 'Intelectual Function and Agression", en The Journal of Personality and Social Psvchology (enero de 1987). Alexander Thomas y Stella Chess refieren conclusiones similares en el número correspondiente a septiembre de 1988 de la revista Child Development, en donde exponen los resultados de un estudio realizado con setenta y cinco niños a quienes comenzaron a observar regularmente desde 1956, cuando tan sólo contaban entre siete y doce años de edad. Véase también, a este respecto, Alexander Thomas et al., "Longitudinal Study of Negative Emotional States and Adjustments From Early Childhood Through Adolescence", en Child Development, 59(1988). Una década después,

ya en plena adolescencia, los niños que, en la escuela primaria, habían sido catalogados por los padres y por los profesores como muy agresivos, tenían serios problemas emocionales. Se trataba de chicos (la proporción de chicos doblaba a la de chicas) que no sólo se enzarzaban continuamente en peleas sino que también se mostraban irrespetuosos o abiertamente hostiles hacia los otros nínos e incluso hacia sus padres y profesores. A lo largo de todos estos años, su hostilidad había permanecido inalterable y, al llegar a la adolescencia, tenían problemas de relación con los compañeros de clase, con la familia y con la escuela. A medida que el seguimiento prosiguió en la edad adulta, estas dificultades entraron en el dominio de la delincuencia, la ansiedad y la depresión.

La falta de empatía de los niños que han sido victimas de la violencia: las observaciones diarias y las conclusiones se hallan recogidas en el articulo de Mary Main y Carol George, "Responses of Abused and Disadvantaged Toddlers to Distress in Agemates: A Study in the Day-Care Setting", en Developmental Psvcholo gv, 21 .3 (1985). Estos datos han sido corroborados también con preescolares: Bonnie Klimes- Dougan and Janet Kistner, "Physically Abused Preschoolers' Responses to Peers' Distress", en Developmental Psychology, 26 (1990).

Los problemas de los niños que han sufrido la violencia familiar: Robert Emery, "Family Violence", en American Psvchologist (febrerode 1989).

La transmisión de la violencia familiar de generación en generación: el hecho de que los niños que han sido víctimas de la violencia tiendan a su vez, a agredir a sus propios hijos todavía sigue siendo objeto de debate científico. Véase, a este respecto Cathy Spatz Widom, "Child Abuse, Neglect and Adult Behavior", en American Journal of Orthopsvchiatry (Julio de 1989).

Capítulo 13. Trauma y reeducación emocional

En un articulo publicado en The New York Times, en la sección "Education Life" del 7 de enero de ,escribí sobre los efectos permanentes del trauma originado por la tragedia ocurrida en la Escuela Elemental de Cleveland.

Los casos de TEPT en victimas de delitos nos los ha proporcionado la doctora Shelly Niederbach, psicóloga del Victims'Counseling Service, de Brooklyn.

Este recuerdo de Vietnam procede de M. Davis, "A Analysis of Ayersive Memories Using the Fear- Potentiated Startle Paradigm", en N.

Butters y L. R. Squire, eds., The Neuropsychology of Memory (Nueva York: Guilford Press, 1992).

LeDoux proporciona la corroboración científica de la especial persistencia de estos recuerdos en "lndebility of Subeortical Emotional Memories", JournalofCognitive Neuroscience (1989), vol. 1 ,págs.238- 243.

Mi entrevista con el doctor Charney se publicó en The New York Times del

l2de junio de 1990.

Los experimentos con parejas de animales de laboratorio me los refirió el doctor John Krystal, y se han realizado en diferentes laboratorios científicos. Los estudios más amplios los ha efectuado el doctor Jay Weiss en la Universidad de Duke.

La mejor descripción de los cambios cerebrales provocados por los TEPT y por el papel que desempeña la amígdala en ellos puede encontrarse en Dennis Charney ci al., "Psychobiologic Mechanisms of Postraumatic Stress Disorder", en Archives of General Psvchiaírv, 50 (abril de 1993), págs. 294-305.

Algunas de las pruebas de los cambios inducidos por los sucesos traumáticos en la red de los circuitos cerebrales proceden de ciertos experimentos en los que se inyectó a veteranos de Vietnam una sustancia llamada yohimbina con la que los nativos suramericanos impregnan la punta de sus flechas para paralizar a sus presas. En dosis mínimas, la yohimbina inhibe la acción de un receptor específico (situado en el lugar en el que la neurona recibe el neurotransmisor)que, en condiciones normales, frena la acción de las catecolamínas.

Así pues, bajo los efectos de la yohimbina estos receptores son incapaces de registrar la secreción de catecolaminas produciéndose, en consecuencia, un considerable aumento de los niveles de catecolaminas. Una vez que el freno neurológico de la ansiedad fue desmantelado por la inoculación de yohimbina, la acción de esta subsancia disparó ataques de pánico en nueve de cada quince pacientes aquejados de TEPT y la irrupción de escenas retrospectivas en seis de ellos. Un veterano experimentó una alucinación en la que pudo ver cómo un helicóptero caía derribado envuelto en una estela de humo y llamas, mientras que otro paciente rememoró la explosión de un jeep en el que iban varios de sus compañeros, la misma escena que le atormentaba en sueños desde hacía más de veinte años. El estudio con la yohimbina lo realizó el doctor John Krystal, director del Laboratory of Clinical Psychopharmacology de The National Center for PTSD de West Haven, Connecticut. VA Hospital.

Escasez de receptores alfa-2 en hombres aquejados de TEPT: véase, en este sentido, Charney, "Psychobiologic Mechanism".

El cerebro, en su intento de hacer descender el nivel de secreción de HCT, disminuye la cantidad de receptores que liberan dicha hormona. La prueba de que esto es que lo que les ocurre a las personas afectadas por el TEPT la ofrece un estudio en el que se inyectó HCT a ocho pacientes que estaban siendo tratados de este problema. En condiciones normales, una inyección de HCT dispara un flujo de ACTH, una hormona que se difunde por todo el cuerpo para liberar catecolaminas. Pero, a diferencia de lo que ocurría con los participantes de un grupo de control integrado por sujetos normales, en el caso de los pacientes aquejados de TEPT no se apreció ningún cambio detectable en los niveles de

ACTH, un síntoma de que sus cerebros han anulado la acción de los receptores de la HCT porque ya se hallan sobrecargados con la hormona del estrés. Esta investigación me fue referida por el psiquiatra Charles Nemeroff de la Universidad de Duke.

Mi entrevista con el doctor Nemeroff se publicó en el New York Times del 12 de junio de 1990.

Algo similar parece ocurrir en el caso del TEPT: por ejemplo, en un determinado experimento se pasaba una película de quince minutos de duración especialmente diseñada que recogía escenas de combate procedentes de la película Platoon a veteranos de la guerra del Vietnam diagnosticados de TEPT. A los componentes de uno de los grupos se les inyectó naloxona —una sustancia que bloquea la acción de las endorfinas— e, inmediatamente después de ver la película, estos sujetos no mostraron ningún cambio apreciable en su sensibilidad ante el dolor. Sin embargo, en los sujetos del grupo al que no se le administró ningún bloqueador de la endorfina, la sensibilidad hacia el dolor disminuyó un 30% (un indicador del aumento de la secreción de estas sustancias). Por otra parte, estas mismas escenas no surten efecto alguno en los veteranos que no han sido diagnosticados de TEPT; lo cual sugiere que las vías nerviosas que regulan las endorfinas en las personas aquejadas de TEPT se hallan hiperactivas o hipersensibilizadas, un efecto que sólo se hizo evidente cuando se les volvió a exponer a un estímulo que evocó el trauma original. En esta secuencia es la amígdala la que evalúa primeramente la carga emocional de lo que vemos. Este estudio, realizado por el doctor Roger Pitman, psiquiatra de Harvard, demostró que, al igual que ocurre con otros síntomas del TEPT, este cambio cerebral no sólo se aprende bajo condiciones de extrema dureza, sino que puede suscitarse nuevamente cuando algún estímulo recuerda el suceso traumático original. Por ejemplo, Pitman descubrió que, cuando las ratas de laboratorio recibían descargas eléctricas en una determinada jaula, desarrollaban la misma analgesia endorfinica constatada en los veteranos de Vietnam que habían asistido a la proyección de la película Platoon. Semanas después, cuando las ratas se devolvían a las jaulas en las que habían recibido las descargas eléctricas se volvían tan insensibles al dolor como cuando recibieron las descargas por primera vez (aunque esta vez sin descarga eléctrica). Véase, a este respecto, Roger Pitman, "Naloxone-Reversible Analgesis Response to Combat-Related Stimuli in Posttraumatic Stress Disorders and Other Allied Psychopathologic States", en Journal of Traumatic Stress. 5,4 (1992).

Los datos cerebrales revisados en esta sección están basados en el excelente artículo de Dennis Charney, "Psychobiologic Mechanisms. Charney, "Psychobiologic Mechanisms", pág. 300.

El papel del córtex prefrontal en el miedo: en un estudio realizado por Richard Davidson se midió el grado de sudoración de los voluntarios (una suerte de

termómetro de la ansiedad) mientras oían un sonido que iba seguido de un ruido estridente y desagradable que siempre provocaba un aumento de la sudoración. Al cabo de un tiempo la simple emisión del sonido bastaba para provocar un incremento de sudoración similar, demostrando que los voluntarios habían aprendido una respuesta de aversión hacia el sonido. Más tarde, a medida que fueron acostumbrándose a escuchar el sonido sin la presencia del ruido, el miedo condicionado fue desvaneciéndose y el sonido dejó de provocar un aumento del sudor. Y, cuanto mayor era la actividad del lóbulo prefrontal izquierdo del córtex de los voluntarios, más rápida era la extinción del miedo aprendido.

En otro experimento llevado a cabo por Maria Morgan —alumna de Joseph LeDoux en el Center of Neural Science, de la Universidad de Nueva York— que trataba de demostrar el papel que desempeñan los lóbulos prefrontales en el proceso de extinción del miedo, se condicionó a las ratas de laboratorio a temer un sonido que iba acompañado de una descarga eléctrica. Luego se sometía a algunas de las ratas a una especie de lobotomia, una intervención quirúrgica del cerebro que secciona las conexiones entre los lóbulos prefrontales y la amígdala. Los días siguientes a la intervención, todas las ratas oyeron el mismo sonido (aunque esta vez sin recibir ninguna descarga eléctrica). Así, las ratas en las que se había inducido un miedo aprendido fueron perdiéndolo gradualmente. No obstante, las ratas que habían sido sometidas a la lobotomía tardaron el doble de tiempo en desaprender la respuesta de miedo, un hecho que sugiere el papel fundamental que desempeñan los lóbulos prefrontales en el control del miedo y, en un sentido más amplio, en el dominio de todas las habilidades emocionales.

La recuperación del TEPT: este estudio me lo refirió Rachel Yehuda, neuroquimica y directora del Programa de Estudios sobre Estrés Postraumático de la Facultad de Medicina del Monte Sinaí (Manhattan). En un artículo aparecido el 6 de octubre de 1992 en The New York Times expongo los resultados de esta investigación.

El trauma infantil: Lenore Terr, Too Sca red to Crv (Nueva York: Basic Books, 1992).

Vías para la recuperación del trauma: Judith Lewis Herman, Trauma andRecovery (Nueva York: Basic Books, 1992).

« Dosificación» del trauma: Mardi Horowitz, Stress Response Syndromes (Northvale, Nueva Jersey, Jason Aronson, 1986).

Otro nivel en el que tiene lugar el reaprendizaje —al menos en el caso de los adultos— es el filosófico. Para ello hay que afrontar la eterna cuestión de « ¿por qué a mi?» que corroe a la víctima. Convertirse en víctima de un trauma mina la confianza de la persona en que el mundo es un lugar en el que se puede vivir y de que la vida es justa o, dicho de otro modo, de que si uno lleva una vida correcta puede ejercer cierto control sobre su destino. Pero la respuesta a este problema no tiene por qué ser religiosa ni filosófica; lo único que se requiere es

reestablecer un sistema de creencias que permita que el sujeto afectado pueda volver a confiar en el mundo y en los demás.

Existen estudios que demuestran que el miedo original persiste, aunque se haya superado. En estos estudios se condiciona a las ratas de laboratorio a temer un determinado sonido (como, por ejemplo, el de una campana) que va acompañado de una descarga eléctrica.

Poco a poco, en el transcurso de un año —un periodo de tiempo muy largo para una rata, (aproximadamente un tercio de su vida) —, las ratas van perdiendo el miedo al sonido de la campana. Pero, a pesar de que la extinción del miedo aprendido es un proceso que requiere varios meses, éste reaparece inmediatamente con una sola reexposición al sonido acompañada de una nueva descarga eléctrica. En el caso de los seres humanos, esta misma situación se produce cuando algún estimulo evoca ocasionalmente el trauma original que se ha mantenido latente durante años.

La investigación de la terapia de Luborsky se expone detalladamente en Lester Luborsky y Paul Crits-Christoph, Understaiding Traiísjéren ce: The CCRTMenhod (Nueva York: Basic Books, 1990).

Capitulo 14. El temperamento no es el destino

Véase, por ejemplo, Jerome Kagan et al., “lnitial Reactions to Unfamiliarity”, Current Directions in Psychological Science (diciembre de 1992>. La descripción más completa de la biología del temperamento puede encontrarse en el libro de Kagan, Galen s Propheqy.

Tom y Ralph, los prototipos del tímido y el sociable, respectivamente son descritos por Kagan en Galens Prophecy, págs. 155-157.

Los problemas vitales y los niños vergonzosos: lris Belí, “lncreased Prevalence of Stress-related Symptoms in Middle-aged Women Who Report Childhood Shyness”, en Annais of Behavior Medicine, 16(1994).

El aumento del ritmo cardíaco: lris R. Belí et al., “Failure of Heart Rate Habituation During Cognitive and Olfactory Laboratory Stressors in Young Adults With Childhood Shyness”, en Annais of Behavior Medicine, 16 (1994).

Pánico en la pubertad: Chris Hayward et al., “Pubertal Stage and Panic Attack History in Sixth and Seventh-grade Girís”, en American Joarnal of Psychiatrv. vol. 149 (9) (septiembre de 1992), págs. 12391243; Jerold Rosenbaum et al., “Behavioral lnhibition in Childhood: A Risk Factor for Anxiety Disorders”, en Harvard Review of Psychiatry (mayo de 1993).

La investigación sobre la personalidad y las diferencias interhemísféricas la realizaron el doctor Richard Davidson, de la Universidad de Wisconsin, y el doctor Andrew Tomarken, psicólogo de la Universidad de Vanderbilt. Véase Andrew Tomarken y Richard Davidson, “Frontal Brain Activation in Repressors

and Nonrepressors en Journal of Abnormal Psvchologv, 103 (1994).

La observación de la forma en que las madres pueden contribuir a que sus hijos tímidos se vuelvan más seguros la realizó Doreen Arcus. Para mayores detalles, véase Kagan, Galen's Prophecv. Kagan, Galen's Prophecv, págs. 194-195.

Crecer con menos timidez: Jens Asendorpf, "The Malleability of Behavioral lnhibition: A Study of lndividual Developmental Functions", en Developmental Psvchology. 30,6 (1994).

Hubel y Wiesel: David H. Hubel, Thorsten Wiesel y 5. Levay, "Plasticity of Ocular Columns in Monkey Striate Cortex, en Philosophical Transactions of the Royal Societv of London, 2788 (1977).

La experiencia y el cerebro de las ratas: el trabajo de Manan Diamond y otros se describe en Richard Thompson, The Brain (San Francisco: W. H. Freeman, 1985).

Cambios cerebrales en el tratamiento de los trastornos obsesivo—compulsivos: L. R. Baxter el al., "Caudate Glucose Metabolism Rate Changes With Both Drug and Behavior Therapy for Obsessive- Compulsive Disorder", en Archives of General Psvchiatrv, 49 (1992).

El aumento de la actividad de los lóbulos prefrontales: L. R. Baxter et al., "Local Cerebral Glucose in Obsessive-Compulsive Disorder", Archives of General Psychiatrv, 44 (1987).

La maduración de los lóbulos prefrontales: Bryan Kolb, "Brain Development, Plasticity, and Behavior", en American Psychologist, 44 (1989).

Experiencia infantil y «podado» prefrontal: Richard Davidson, "Asymmetric Brain Function, Affective Style and Psychopathology: The Role of Early Experience and Plasticity", en Development andPsychopathology, vol. 6(1994), págs. 741-758.

Conexión biológica y desarrollo del cerebro: Sehore, Affect Regulation.

M. E. Phelps et al., "PET: A Biochemical lmage of the Brain at Work", en N. A. Lassen et al., Brain Work and Mental Activitv: Quantitative Studies with Radioactive Tracers (Copenhagen: Munksgaard, 1991).

PARTE V: LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL

Capítulo 15. El coste del analfabetismo emocional

Escribí acerca de los cursos de alfabetización emocional en The New York Times del 3 de marzo de 1992.

Las estadísticas sobre los delitos cometidos por adolescentes proceden del Uniforme Crime Reports, Crime in the U. S., 1991, publicado por el Departamento de Justicia.

Delitos violentos en la pubertad: en 1990, la proporción de arrestos juveniles por delitos violentos ascendió a 430 cada 100.000, un aumento del 27% con respecto a la proporción alcanzada en 1980. Los arrestos por violaciones se incrementaron desde el 10,9 por 100.000 de 1965 hasta alcanzar el 21,9 por 100.000 en 1990. El indice de asesinatos se cuadruplicó en el periodo comprendido entre 1965 y 1990, ascendiendo desde el 2,8 hasta el 12,1 por 100.000. Asimismo, tres de cada cuatro asesinatos de adolescentes acaecidos en 1990 tuvieron lugar por arma de fuego, lo que indica un aumento del 79% a lo largo de esta década. En el periodo comprendido entre 1980 y 1990, los delitos con agravantes se incrementaron un 64%. Véase, a este respecto, Ruby Takanashi, "The Opportunities of Adolescence", en American Psvchologist (febrero de 1993).

El indice de suicidios entre los jóvenes de edad comprendida entre los quince y los veinticuatro años fue, en 1950, de un 4,5 por 100.000 pero esta misma causa alcanzó, en 1989, el 13,3 un indice tres veces superior. En lo que respecta a los niños entre los 10 y los 14 años, la proporción de sucicidios casi se triplicó en el período comprendido entre 1968 y 1975. Las cifras sobre suicidios, victimas de homicidio y jóvenes embarazadas se han tomado de Healrh. 1991, US. Department of Health and Human Services, and Children's Safety Network.

A Data Book of Child and Adolescent Injurv (Washington, DC: National Center for Education in Maternal Child Health, 1991).

En las últimas tres décadas, el indice de gonorrea se ha multiplicado por cuatro en los niños de entre 10 y 14 años de edad, y esa misma cifra se ha triplicado entre los adolescentes entre 15 y 19 años. En 1990, el 20% de los pacientes afectados de sida tenían alrededor de veinte años, lo cual significa que muchos de ellos se habían infectado a eso de los diez años. Por otra parte, también ha aumentado la tendencia a tener relaciones sexuales a edades cada vez más precoces y una investigación llevada a cabo en 1990 demostró que más de un tercio de las adolescentes entrevistadas confesó que se decidieron a tener su primera relación sexual a causa a la presión de sus compañeros, algo que, una generación anterior, sólo afirmaba el 13% de las adolescentes. Véase, a este respecto, Ruby Takanashi, "The Opportunities of Adolescence", y Children's Safety Network, en A Data Book of Child and Adolescence lnjury.

El uso de la cocaína y la heroína se ha triplicado entre los blancos desde una tasa del 18 por 100.000 en 1970 hasta el 68 por 100.000 en 1990. Más alarmante todavía ha sido el aumento de esta proporción entre los negros en este mismo periodo, que se ha incrementado desde el 53 por 100.000 en 1970 hasta el 766 por 100.000 de 1990, un aumento 13 veces superior. Los datos referentes al abuso de las drogas se han extraído de Crime in the U. S., 1991, US. Department of Justice.

Según encuestas realizadas en los Estados Unidos, Nueva Zelanda, Canadá y Puerto Rico, uno de cada cinco niños tiene problemas psicológicos que, de un

modo u otro, alteran el equilibrio de sus vidas.

El problema más común entre los menores de trece años de edad es la ansiedad, que aflige al 10% con fobias lo suficientemente graves como para interferir el curso de su vida normal, otro 5% padece ansiedad generalizada y precupación constante, y un 4% manifiesta una intensa ansiedad provocada por el hecho de vivir separados de sus padres. Por otra parte, la embriaguez aumenta durante los años de la pubertad hasta alcanzar un porcentaje del 20% a la edad de veinte años. La mayor parte de los datos sobre los trastornos emocionales que aquejan a los niños se publicaron en The New York Times del 10 de enero de 1989.

Con respecto al estudio nacional sobre los problemas emocionales de los niños y la comparación con otros paises, véase Thomas Achenbach y Catherine Howell, "Are America's Children's Problems Getting Worse? A 13-Year Comparison", en Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psvchiatry (noviembre de 1989).

La comparación de los datos procedentes de diferentes países ha sido realizada por Une Bronfenbrenner, en Michael Lamb y Kathleen Sternberg, Child Care in Context: Cross-Cultural Perspecti ves (Englewood, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1992).

Une Bronfenbrenner estuvo hablando en un simposio celebrado en la Universidad de Cornelí el 24 de septiembre de 1993.

En lo que respecta a los estudios proplongados de los niños agresivos y violentos véase, por ejemplo, Alexander Thomas et al., longitudinal Study of Negative Emotional States and Adjustments from Early Childhood Through Adolescence", en Child Development, vol. 59 (septiembre de 1988).

El experimento de los niños pendencieros: John Lochman, "Social Cognitive Processes of Severely Violent, Moderately Agressive, and Nonagressive Boys". Journal of Clinical and Consulting Psychology, 1991.

La investigación sobre los muchachos agresivos: Kenneth A. Dodge, "Emotion and Social lnformation Processing", en J. Garber y K. Dodge, The Development of Emorion Regulation and Dvsregulation (Nueva York: Cambridge University Press, 1991).

El rápido rechazo de los niños pendencieros: J. D. Coie y J. B. Kupersmidt, "A Behavioral Analysis of Emerging Social Status in Boys' Grups", en Child Development, 54(1983).

Más de la mitad de los niños indisciplinados: Dan Offord et al.," Outcome, Prognosis, and Risk in a Longitudinal Follow-up Study", Journal of the American Acadetny of Child and Adolescent Psychiatry, 31(1992).

Delincuencia y agresividad infantil: Richard Tremblay et al. Tredicting Early Onset of Male Antisocial Behavior from Preschool Behavior", en Archives of Getieral Psychiatrv, (septiembre de 1994).

Los sucesos que jalonan la vida familar de un niño durante el periodo preescolar resultan decisivos para determinar su predisposición a la agresividad. Por ejemplo, cierta investigación demostró que los niños cuyo nacimiento había tenido complicaciones y que habían sufrido el rechazo de sus madres cuando tenían alrededor de un año de edad, revelaban una mayor propensión a cometer delitos violentos a la edad de dieciocho años. Adriane Raines et al., 'Birth Complications Combined with Early Maternal Rejection at Age One Predispose to Violent Crime at Age 18 Years", en Archives of General Psychiatry (diciembre de 1994).

Aunque una baja puntuación en las pruebas de aptitud verbal del Cl parece ser un predictor eficaz de la delincuencia (un estudio mostró, en este sentido, una diferencia promedio de ocho puntos entre los delincuentes y los no delincuentes), existen también pruebas de que la impulsividad es la causa directa más determinante, tanto de la delincuencia como de la baja puntuación del Cl. Hay que decir que los niños impulsivos tienden a no prestar la atención necesaria para el aprendizaje del lenguaje y de las capacidades de razonamiento sobre los que se basa el Cl y, por consiguiente, es su elevada impulsividad lo que propicia estas bajas puntuaciones. En el Pittsburgh Youth Study, un proyecto prolongado muy bien diseñado, se midió el Cl y el nivel de impulsividad en niños de edad comprendida entre los diez y los doce años, comprobándose que la impulsividad era tres veces superior al Cl como predictor de una futura tendencia a la delincuencia. Véase, a propósito de este debate, Jack Block, "On the Relation Between lQ, lmpulsivity, and Delinquency", en Journal of Abnormal Psychology, 104 (1995).

Adolescentes embarazadas: Marion Underwood y Melinda Albert, "Fourth-Grade Peer Status as a Predictor of Adolescent Pregnancy", ponencia presentada en la reunión de la Society for Research of Child Development, Kansas City, Missouri (abril de 1989).

La trayectoria que conduce a la delincuencia: Gerald R. Patterson, "Orderly Change in a Stable World: The Antisocial Trait as Chimera ',en Journal of Clinical and Consulting Psvcholo gv, 62 (1993).

El escenario mental de la agresividad: Ronald Slaby y Nancy Guerra, "Cognitive Mediators of Aggression in Adolescents Offenders en Developmental Psychology, 24 (1988).

El caso de Dana: véase Laura Mufson el al., lnrerpersonal Psychotherapy for Depressed Adolescenís (Nueva York: Guilford Press, 1993).

El aumento de la tasa mundial de depresión: Cross-National Colaborative Group, "The Changing Rate of Major Depresion: CrossNational Comparisons", en Journal of the American Medical Associa tion (2 de diciembre de 1992).

Una probabilidad diez veces superior de sufrir depresión: Peter Lewinsohn el al., "Age-Cohort Changes in the Lifetime Occurrence of Depression and the

Other Mental Disorders", en Journal of Abnormal Psychology, 102 (1993).

Epidemiología de la depresión: Patricia Cohen et al., New York Psychiatric lnstitute, 1988; Peter Lewinsohn el al., "Adolescent Psychopathology: 1. Prevalence and lncidence of Depression in High School Students", en Journal of Abnormal Psvchology, 102 (1993); véase también Mufson el al., lnterpersonal Psychotherapv.

Para una revisión de las estimaciones más bajas, véase E. Costello, "Developments in Child Psychiatric Epidemiology", en Journal of íhe Academy of Child and Adolescení Psychiatry, 28 (1989).

Pautas de la depresión infantil: Maria Kovacs y Leo Bastiaens, "The Psychotherapeutic Management of Major Depressive and Dysthymie Disorders in Childhood and Adolescence: lssues and Prospects", en 1. M. Goodyer, ed., Mood Disorders in Childhood and Adolescence (Nueva York: Cambridge University Press, 1994).

La depresión infantil: Kovacs, op. cil.

La entrevista con Maria Kovacs se publicó en The New York limes el 11 de enero dc 1994.

29~El retraso social y emocional de los niños deprimidos: Maria Kovacs y David Goldston, "Cognitive and Social Development of Depressed Children and Adolescents", en Journal of the Amencali Academv o Child and Adolescent Psvchiaírv (mayo de 1991).

La impotencia y la depresión: John Weiss el al., "Control-related Beliefs and Self-reported Depressive Symptoms in Late Childhood" en Journal of Abnormal Psvcholo gv, 102 (1993).

El pesimismo y la depresión infantil: Judy Garber. Vanderbilt University. Véase, por ejemplo, Ruth Hilsman y Judy Garber, "A Test of the Diathesis Model of Depression in Children: Academic Stressors, Attributional Style, Perceived Competence and Control", en journal of Personaliíy and Social Psvchologv, 67 (1994); Judith Garber, "Cognitions, Depressive Symptoms, and Development in Adolescents", en Journal of Abnorníal Psychology, 102 (1993).

Garber, "Cognitions".

Garber, "Cognitions".

Susan Nolen-Hoeksema el al., "Predictors and Consequences of Childhood Depressive Symptoms: A Five-Year Longitudinal Study", en Journal of Abnorníal Psvchologv, 101 (1992).

El descenso a la mitad del indice de depresión: Gregory Clarke, Health Sciences Center de la Universidad de Oregón, "Prevention of Depression in At-Risk High School Adolescents" ponencia presentada en la American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, (octubre de 1993).

Garber, "Cognitions".

Hilda Bruch, "Hunger and lnstinct", en Journal of Nervous and Mental

Disease, 149(1969). Su primer libro, The Golden Cage: The Enigma of Anorexia Nervosa (Cambridge, MA: Harvard, University Press), no se publicó hasta 1978.

La investigación sobre los trastornos de origen alimenticio: Gloria R. Leon el al., “Personality and Behavioral Vulnerabilities Associated with Risk-Status for Eating Disorders in Adolescents Girís”, en Journal of Abnormal Psvchology, 102 (1993).

La niña de seis años que se sentía gorda era paciente del doctor William Feldman, pediatra de la Universidad de Ottawa.

Observación de Sifneos, “Affect, Emotional Conflict, and Deficit”.

La escena del desaire de Ben procede de Steven Asher y Sonda Gabriel, “The Social World of Peer-Rejected Children”, articulo presentado en el congreso anual de la American Educational Research Association, San Francisco (marzo de 1989).

La tasa de marginación entre los niños socialmente rechazados: Asher y Gabriel, “The Social World of Peer-Rejected Children”.

Los datos referentes a la escasa competencia emocional de los niños rechazados proceden de Kenneth Dodge y Esther Ecídman. “Social Cognition and Sociometric Status”, en Steven Asher y John Coie, eds., Peer Rejecrion in Childhood (Nueva York: Cambridge University Press, 1990).

Emory Cowen er al., 'Longterrn Follow-up of Early Detected Vulnerable Children”, en Journal of Clinical and Couísulíing Psvchology,41 (1973).

Amigos íntimos y niños rechazados: Jeffrey Parker y Steven Asher, “Friendship Adjustment, Group Acceptance and Social Dissatisfaction in Childhood”, ponencia presentada en el congreso anual de la American Educational Research Association, Boston (1990).

El adiestramiento de los niños socialmente rechazados: Steven Asher y Gladys Williams, “Helping Children Without Friends in Home and School Contexts”, en Children 's Social Development: lnjórinarion for Parents and Teachers (Urbana and Champaign: University of lllinois Press, 1987).

Resultados similares: Stephen Nowicki, “A Remediation Procedure for Nonverbal Processing Deficits”, manuscrito inédito, Universidad de Duke (1989).

Dos quintas partes son bebedores habituales: encuesta de la Universidad de Massachusetts realizada para el Proyecto Pulse, recogida por The Daily Hampshire Gazeite el 13 de noviembre 1993.

La embriaguez: datos proporcionados por Harvey Wechsler, director del College of Alcohol Studies de la Harvard School of Public Health (agosto de 1994).

Las mujeres que beben hasta emborracharse y el riesgo de sufrir una violación: informe del Center on Addiction and Substance Abuse de la Universidad de Columbia (mayo de 1993).

La principal causa de mortalidad: Alan Marlatt, informe del congreso anual

de la American Psychological Association (agosto de 1994).

Los datos sobre la adicción a la cocaína y al alcohol proceden de Meyer Glantz, director en funciones del Etiology Research Section del National lnstitute for Drug and Alcohol Abuse.

Angustia y toxicomanía: Jeanne Tschann, “lnitiation of Substance Abuse in Early Adolescence”, en Healíh Psychology, 4(1994).

Mi entrevista con Ralph Tarter se publicó en The New York Times del 26 de abril de 1990.

Niveles de estrés en los hijos de padres alcohólicos. Howard Moss et al."Plasma GABA-like Activity in Response to Ethanol Challenge in Men at High Risk for Alcoholism”, en Biological Psyquiatry 27 (6) (marzo de 1990).

Deficiencias del lóbulo frontal en los hijos de padres alcohólicos: Philip Harden y Robert Pihí. “Cognitive Function, Cardiovascular Reactivity, and Behavior in Boys at High Risk for Alcoholism”, en Journal of Abnormal Psychology 104(1995).

Kathleen Merikangas et al Familial Transmission of Depression and Alcoholism”, en Archives of General Psychiatry (abril de 1985).

La inquietud y el alcohólico compulsivo: Moss el al.

La cocaína y la depresión: Edward Khantzian, 'Psychiatric and Psyhodynamic Factors in Cocaine Addiction” en Arnold Washton y Mark Gold, eds., Cocaine: A Clinician s Handbook (Nueva York: Guilford Press, 1987).

El enojo y la adicción a la heroína: estos datos, basados en más de doscientos pacientes tratados por su adicción a la heroína, me los refirió Edward Khantzian, de la Facultad de Medicina de Harvard en una conversación privada.

No más cruzadas: la frase me fue sugerida por Tun Shriver del Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning at the Yale Child Studies Center.

El impacto emocional de la pobreza: “Economic Deprivation and Early Childhood Development” y “Poverty Experiences of Young Children and the Quality ofThcir Home Environments”, dos artículos aparecidos en Child Developmení (abril de 1994), publicados, respectivamente, por Greg Duncan y Patricia Garrett.

Rasgos emocionales característicos de los niños más resistentes: Norman Garmezy. The itivulnerable Child (Nueva York: Guilford Press. 1987). Escribí acerca de los niños que se esfuerzan a pesar de las dificultades en The New York Times del 13 de octubre de 1987).

Prevalencia de los desórdenes mentales: Ronald C. Kessler el al., “Lifetime and 12-month Prevalence of DSM-lll-R Psychiatric Disorders in the US.”, en Archives of General Psychiaírv (enero de 1994).

Las cifras relativas a los Estados Unidos sobre las niñas y los niños que han denunciado abusos sexuales proceden de Malcolm Brown, miembro del Violence

and Traumatie Stress Branch of the National lnstitute for Mental Health; el número de casos comprobados se ha extraído del National Committee for the Prevention of Child Abuse 484485 1 and Neglect. Una encuesta a nivel nacional ha mostrado que el porcentaje anual de abusos infantiles es del 3,2% en el caso de las niñas y del 0,6% en el de los niños. Veáse David Finkelhor y Jennifer Dziuba-Leatherman, "Children as Victims of Violence: A National Survey", en Pedía trics (octubre de 1984).

La encuesta nacional sobre los programas de prevención de los abusos sexuales a menores la realizó David Finkelhor, sociólogo de la Universidad de New Hampshire.

Las cifras relativas al número de abusos infantiles me las proporcionó Malcolm Gordon, psicólogo del Departamento de Violencia y Estrés Traumático del National lnstitute of Mental Health.

W. T. Grant Consortium para la Promoción Escolar Basada en la Competencia Social, "Drug and Alcohol Prevention Curricula", en J. David Hawkins et al., Communities That Care (San Francisco: Jossey- Bass, 1992).

W. T. Grant Consortium, "Drug and Alcohol Prevention Curricula", pág. 136.

Capitulo 16. La escolarización de las emociones

Mi entrevista a Karen Stone McCown se publicó en The New York Times dcl 7 de noviembre de 1993.

Karen F. Stone y Harold Q. Dillehunt, Selj Science: The Subject ls Me (Santa Monica: Goodyear Publishing Co., 1978).

Comité para la lnfancia: "Guide to Feelings", Second Step 4-5 (1992), pág. 84.

Child Development Project: véase, por ejemplo, Daniel Solomon et al., "Enhancing Children's Prosocial Behavior in the Classroom", en American Educational Research Journal (invierno de 1988).

Los beneficios de Head Start: informe realizado por la High/Scope Educational Research Foundation. Ypsilanti, Michigan (abril de 1993).

El ritmo del desarrollo emocional: Carolyn Saarni, "Emotional Competence: How Emotions and Relationships Become lntegrated", en R. A. Thompson, ed., Socioemotional Development/Nebraska Symposium on Motivation 36 (1990).

La transición de la escuela primaria a la enseñanza media: David Hamburg, Today's Children: Creating a Futurefor a Generation in Crisis (Nueva York: Times Books, 1992).

Hamburg, Today's Children, págs. 171-172.

Hamburg. Todav~s Children, págs. 182.

Mi entrevista con Linda Lantieri apareció en The New York Tinies del 3 de marzo de 1992.

Los programas de alfabetización emocional como principal medida de

prevención: Hawkins et al. Communities That Care.

La escuela como una comunidad respetuosa: Hawking et al., Coinnunities That Care.

La historia de la muchacha que no estaba embarazada: Roger P. Weisberg et al., "Promoting Positive Social Development and Health Practice in Young Urban Adolescents" en M. J. Elias, ed. Social Decision-makin~ in the Middle Sclıool (Gaithersburg. MD: Aspen Publishers, 1992).

La forja del carácter y la conducta moral: Amitai Etzioni, The Spirit of Comuniunitv (Nueva York: Crown, 1993).

Lecciones morales: Steven C. Rockefeller. John Dewev: Religious Faith and Democratic Humanism (Nueva York: Columbia University Press, 1991).

Hacer el bien a los demás: Thomas Lickona, Educatingfor Character (Nueva York: Bantam, 1991).

Las artes de la democracia: Francis Moore Lappe y Paul Martin DuBois, The Quickcning of America (San Francisco: Jossey-Bass, 1994).

El cultivo del carácter: véase Amitai Etzioni et al. Character Rialding fr> r a Democratic, Civil Society (Washington, DC: The Communication Network, 1994).

El aumento de un 3% de los asesinatos: "Murder Across Nation Rise by 3 Percent, but Overall Violent Crime is Down", en The New York Timesdel 2 demayo de 1994.

Con respecto al aumento de losdelitosjuveniles véase "Serious Crimes by Juveniles Soar", Associated Press (25 dejulio de 1994).

Apendice B. Particularidades de la mente emocional

En diversas ocasiones he tratado, en The New York Times el modelo del « inconsciente experiencial» propuesto por Seymour Epstein. La mayor parte de las consideraciones presentadas se basan en conversaciones y en la correspondencia que he mantenido con Epstein en su articulo "1ntegration of Cognitive and Psychodinamic lnconscious (American Psvchologist 44 [1994]), y en el libro que ha escrito con Archie Brodsky y que lleva por titulo York Smarter Than You Think (Nueva York: Simon & Sehuster, 1993). Sin embargo, aunque mi modelo de la « mente emocional» se basa en su modelo de la mente experiencial, yo tengo mi propia interpretación al respecto.

Paul Ekman, "An Argument for the Basic Emotions", Cognition and Emotion, 6, 1992, pág. 175. La lista de rasgos que diferencian las emociones es mucho más amplia, pero éstos son los rasgos que, en el presente contexto, más pueden interesarnos.

Ekman, op. ch., pág. 187.

Ekman, op. ch., pág. 189.

Epstein, 1993, pág. 55.

J. Toobey y L. Cosmides, “The Past Explains the Present: Emotional Adaptations and the Structure of Ancestral Environments”, en Ethology and Sociobiology, 11, págs. 418-4 19.

Aunque pueda parecer evidente que cada emoción responde a una determinada pauta biológica, este hecho ha pasado inadvertido para los estudiosos de la psicofisiología de la emoción. Todavía sigue abierto el debate sobre si todas las emociones provocan idéntica excitación emocional o si cada una de ellas responde a un patrón especifico. Sin entrar en mayores detalles sobre esta polémica, mi propia posición se almea con quienes afirman que existe un perfil biológico característico de cada una de las principales emociones.

RECONOCIMIENTOS

La primera persona a quien oí hablar del concepto de «alfabetización emocional» fue a Eileen Rockefeller Growald, a la sazón fundadora y presidenta del lnstitute for the Advancement of Health. Fue esta conversación casual la que despertó mi interés y determinó la investigación que ha terminado dando origen al presente libro. A lo largo de todos estos años ha sido un placer ver la forma en que Eileen ha ido cultivando este campo incipiente.

El apoyo del Feizer lnstitute de Kalamazoo, Michigan, me ha proporcionado la posibilidad de disponer de un tiempo precioso para explorar más detenidamente lo que pueda significar la «inteligencia emocional» y estoy especialmente agradecido al crucial y temprano apoyo de Rob Lehman, presidente del lnstitute y a la continua colaboración de David Sluyter, director del programa. Fue precisamente Rob Lehman quien me alentó a escribir un libro sobre alfabetización emocional.

Tengo una deuda muy profunda con los cientos de investigadores que, a lo largo de los años, han compartido conmigo los descubrimientos que he tratado de revisar y sintetizar en este libro. A Peter Salovey, de Yale, debo el concepto de «inteligencia emocional». Agradezco también lo mucho que he aprendido del continuo trabajo de tantos educadores y practicantes del arte de la prevención primaria que están a la vanguardia del naciente movimiento de alfabetización emocional. Su comprometido esfuerzo por aumentar la capacitación emocional y social de los niños y por remodelar las escuelas para convertirlas en entornos más humanos han sido sumamente inspiradores. Entre ellos, debo destacar a Mark Greenberg y David Hawkins, de la Universidad de Washington; David Schaps y Catherine Lewis, del Developmental

Studies Center de Oakland, California; Tim Shriver, del Yale Child Studies Center; Roger Weissberg, de la Universidad de lllinois, en Chicago; Maurice Elias, de Rutgers; Shelly Kessler, del Goddard lnstitute on Teaching and Learning, de Boulder, Colorado; Chevy Martin y Karen Stone McCown, del Nueva Learning Center, de Hillsborough, California y Linda Lantieri, directora del National Center for Resolving Conflicts Creatively, de New York City.

Estoy especialmente en deuda con aquéllos que han revisado y comentado partes de este manuscrito: Howard Gardner, de la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard; Peter Salovey, del departamento de psicología de la Universidad de Yale; Paul Ekman, director del Human lnteraction Laboratory de la Universidad de California, en San Francisco; Michael Lerner, director de Commonweal, en Bolinas, California; Denis Prager, ex-director del programa de salud de la John D. y Catherine T.

MacArthur Foundation; Mark Gerzon, director de Common Enterprise, de Boulder, Colorado; Mary Schwab-Stone, MD, del Child Studies Center, de la

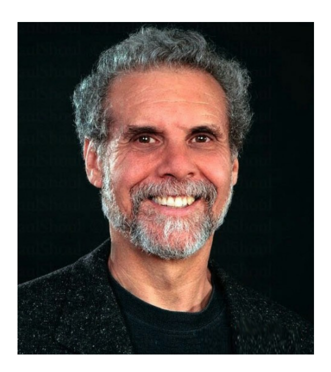
Facultad de Medicina de la Universidad de Yale; David Spiegel, del departamento de psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Stanford; Mark Greenberg, director del Fast Track Program, de la Universidad de Washington; Shoshona Zuboff, de la Harvard School of Business; Joseph LeDoux, del Center for Neural Science, de la Universidad de Nueva York; Richard Davidson, director del laboratorio de psicofisiología de la Universidad de Wisconsin; Paul Kaufman, del Mmd and Media, de Point Reyes, California; Naomi Wolf y, especialmente, Fay Goleman.

También debo agradecer los útiles comentarios académicos ofrecidos por Page DuBois, catedrático de griego de la Universidad del Sur de California; Matthew Kapstein, filósofo de la ética y de la religión de la Universidad de Columbia y Steven Rockefeller, biógrafo intelectual de John Dewey, del Middlebury College. Joy Nolan se encargó de recoger las escenas que ilustran algunos de los episodios emocionales, Margaret Howe y Annette Spychalla prepararon los apéndices sobre los efectos del programa de alfabetización emocional y Sam y Susan Harris se encargaron de conseguir el equipo esencial para llevar a cabo este provecto.

Agradezco también a mis editores del New York Times quienes me han apoyado durante la última década en mis investigaciones sobre los nuevos descubrimientos realizados en el campo de las emociones que han aparecido en las páginas de este periódico y que conforman gran parte de este libro.

Doy también las gracias a Toni Burbank, mi editor de Bantam Books, por haberme brindado el entusiasmo editorial y la agudeza que me han obligado a refinar mi pensamiento.

Y, por último, agradezco a mi esposa, Tara Bennet-Goleman, por ofrecerme el entorno de calor, amor e inteligencia que han permitido que este proyecto terminara viendo la luz.



DANIEL GOLEMAN. Psicólogo estadounidense, nacido en Stockton, California, el 7 de marzo de 1947. Adquirió fama mundial a partir de la publicación de su libro *Emotional Intelligence* (en español *Inteligencia emocional*) en 1995.

Daniel Goleman posteriormente también escribió *Inteligencia social*, la segunda parte del libro Inteligencia emocional.

Trabajó como redactor de la sección de ciencias de la conducta y del cerebro del periódico *The New York Times*. Ha sido editor de la revista *Psychology Today* y profesor de psicología en la Universidad de Harvard, en la que obtuvo su doctorado.

Goleman fue cofundador de la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (Sociedad para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional) en el Centro de Estudios Infantiles de la Universidad de Yale (posteriormente en la Universidad de Illinois, en Chicago), cuya misión es ayudar a las escuelas a introducir cursos de educación emocional.

Notas

[1] N. de los T. Personaje literario creado por la novelista Eleanor Poner y caracterizado por su desmesurado optimismo. <<

[2] Una breve nota de advertencia: si bien puede hablarse de la existencia de ciertas pautas biológicas que intervengan en algunos tipos de delito —como, por ejemplo, algún defecto neurológico que impida la empatía—, ello no nos permite inferir que todos los delincuentes sufran algún deterioro biológico o que exista un determinante biológico de la delincuencia. Este tema ha suscitado enormes controversias aunque, por el momento, sólo se ha logrado cierto consenso de que no existe ningún determinante biológico de que tampoco puede hablarse de « genes criminales» ,. Así pues, aunque, con determinados casos pueda hablarse de un fundamento fisiológico de la falta de empatía, ello no supone, en modo alguno, que esa disfunción aboque inexorablemente al delito. La falta de empatía debe ser considerada como uno más de los factores psicológicos, económicos y sociales que pueden abocar a la delincuencia. <<